

I HVILKEN GRAD OPPLEVER LÆRERE SEG SOM
PROFESJONELLE I MØTE MED BARN SOM HAR MISTET
MOR, FAR ELLER SØSKEN?

Trine-Lise Eriksen



Masteroppgave PED. 4390

Høst 2006

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**I HVILKEN GRAD OPPLEVER LÆRERE SEG SOM
PROFESJONELLE I MØTE MED BARN SOM HAR
MISTET MOR, FAR ELLER SØSKEN?**

AV:

ERIKSEN, Trine-Lise

EKSAMEN:

**MASTER I PEDAGOGIKK, ALLMENN
STUDIERETNING**

SEMESTER:

HØSTEN 2006

STIKKORD:

SORGTEORI

TILKNYTNINGSTEORI

**KONSEKVENSER ETTER SIGNIFIKANTE
TAPSOPPLEVELSER**

INTENSJONER I UTDANNINGSSYSTEMET

1. PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING

Oppgavens tema er barn og sorg i relasjon til skolen.

Min problemstilling er;

”I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken?”

I skolen vil lærere møte barn som har opplevd tap av ulik art. Noen har mistet besteforeldre eller opplever skilsmisse, andre har mistet kjæledyr de er glad i. Alle slike tapsopplevelser vil utløse sorgreaksjoner hos barnet, og slike opplevelser må lærere forholde seg til i skolehverdagen. Som det fremkommer av problemstillingen, har jeg valgt å fokusere på tapsopplevelser etter de som står barnet aller nærmest – mor, far eller søsken. Jeg ønsker å få en forståelse av hvordan skolen møter barn etter slike signifikante tap, og hvordan de videre blir fulgt opp. Mitt fokus rettes mot læreren og hans/hennes håndtering av det sørgende barnet. I denne forbindelse ønsker jeg å finne ut hvordan læreren selv opplever å møte et barn som har mistet en av sine omsorgspersoner eller søsken, og hvordan læreren oppfatter sin egen kompetanse på området. Jeg har valgt å konsentrere meg om barn i grunnskolealder fra 1.-7. trinn (6-12 år), med hovedfokus på barn i småskolen, 1.-4. trinn (6-10 år).

For å finne svar på problemstillingen, har jeg gjennom delspørsmål fokusert på følgende områder: Sorg hos barn, barns forståelse av døden, tilknytningen som har eksistert i forkant av tapet og dens betydning for sorgbearbeidelsen, risikofaktorer etter tap av mor, far eller søsken, ulike sorgbearbeidelsesmodeller og det sørgende barnet i relasjon til skolen. Videre har jeg sett på førskolelærer- og allmennlærerutdanningen for å finne ut hvordan temaet barn og sorg er ivaretatt i fagplanene. I tillegg søker jeg gjennom ulike beredskapsplaner en forståelse for hvordan slike planer er til nytte for læreren i møte med sørgende barn i skolen.

2. METODE

I empiridelen søker jeg å forstå læreres egne erfaringer, tanker og opplevelser i møte med barn i sorg. Jeg ønsker å få en forståelse for hvordan den enkelte lærer valgte å møte det sørgende barnet. I denne forbindelse er det interessant å få en forståelse for hvordan læreren opplevde barnets sorgreaksjoner,

skoleprestasjoner og i relasjon til venner. Likeledes er det av betydning å få et innblikk i hva slags tiltak læreren valgte å iverksette umiddelbart etter dødsfallet, og en tid etter dødsfallet. Videre er det viktig å høre hvor læreren har sine kunnskaper om barn i sorg fra, om kunnskapene har utspring fra lærerutdanningen eller andre steder. For å få tilgang til slike personlige erfaringer har jeg benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode.

3. DATA

Jeg har intervjuet syv lærere, fordelt over fem kommuner, som alle jobber fra 1.-7. trinn. Intervjuene ble tatt opp på bånd, transkribert og analysert ved meningsfortetting.

4. RESULTATER

Ut fra mine resultater kan jeg trekke ut tre hovedfunn:

- 1) Lærerne føler seg profesjonelle i møte med barn i sorg.
- 2) Lærerne har sine kunnskaper om barn i sorg fra egen livserfaring. Et fåtall av lærerne hadde noen kunnskaper fra egen lærerutdanning
- 3) Lærerne utviser trygghet i møte det sørgende barnet tidlig i sorgprosessen. På lengre sikt ser det ut til at lærerne viser usikkerhet i sin oppfølging av det sørgende barnet.

Resultatene viser at lærerne ikke føler seg maktesløse eller viser usikkerhet i møte med et barn som har mistet mor, far eller søsken. Informantene har lang yrkeserfaring. Seks av syv informanter har mellom 8 og 40 års yrkeserfaring. Umiddelbart etter dødsfallet viser lærerne at de iverksetter viktige tiltak som er nødvendige. Det blir blant annet gjennomført minnestunder, samtaler i klassen og besøk på gravstedet. Lærerne viser seg å være målbevisste og oppmerksomme i møte med barnet den første tiden. På lengre sikt fremkommer det at den videre oppfølging ikke er like god. Lærerne spør barnet innimellom hvordan barnet har det, og har ingen strategi på hvordan barnet skal følges opp over tid. Videre viser resultatene at lærerne iverksetter tiltak på bakgrunn av egen livserfaring, og ikke på bakgrunn av kunnskaper fra lærerutdanningen. Lærerutdanningens fagplaner viser på sin side at temaet barn i sorg er lite

ivaretatt i planene. Dette sammenfaller med tidligere forskningsresultater. Faglitteraturen etterspør kunnskaper hos pedagoger som bør omfatte kunnskaper om hvordan barn sørger, kunnskaper om videre henvisning ved behov, og kunnskaper om langtidsoppfølging på sørgende barn.

5. PEDAGOGISKE KONSEKVENSER

Langtidsoppfølgingen i forhold til sørgende barn burde vært bedre. Det er viktig at læreren observerer og fanger opp behov hos barnet. Gjennom en sorgprosess vil barnet ha behov for å uttrykke sorgen. Det å gi uttrykk for hele sitt følelsesregister i en sorgprosess, er på sin side en vesentlig faktor for at sorgprosessen skal forløpe normalt. Ved å tilrettelegge for å "se" barnet i en fast struktur, eksempelvis gjennom faste, avtalte samtaler med barnet, får læreren en unik mulighet til å følge barnet gjennom sin sorgprosess. Ved at læreren får kunnskaper om barns sorg, kan slike samtaler ha en terapeutisk effekt. Dersom det skulle oppstå vansker i sorgutviklingen, har læreren mulighet til å henvise barnet videre ved behov. I noen tilfeller vil barn oppleve at en av sine nærmeste, mor, far eller søsken, blir alvorlig syke, og at sykdomsperioden trekker ut i tid. I slike tilfeller får læreren, gjennom observasjon av barnet, mulighet til å komme tidlig på banen med veiledning til hjemmet. Slik danner observasjonen av barnet grunnlag for at barnets behov ivaretas på skolen, så vel som hjemme. Skolen representerer rutiner og forutsigbarhet, også for sørgende barn. For barn i sorg er det viktig at forutsigbarheten ivaretas i skolehverdagen, samtidig som at opplæringssituasjonen tilrettelegges.

Forord

Denne oppgaven inngår som en del av masterstudiet i pedagogikk, allmenn studieretning ved Universitetet i Oslo.

Temaet for oppgaven er barn i sorg i relasjon til skolen. Mitt fokus i dette arbeidet har vært å få en forståelse for hvordan lærere, og skolen som institusjon, møter sørgende barn i skoletiden. Min hovedproblemstilling lyder: I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken? For å få en forståelse av læreres egen opplevelse av profesjonalitet, har jeg gjennom den empiriske undersøkelsen og gjennom faglitteratur, dannet meg en forståelse som igjen danner grunnlaget for besvarelsen av problemstillingen. Dette arbeidet har lært meg hvor sårbare sørgende barn kan være i sin sorgprosess, og hvor betydningsfullt det er at skolen har den kunnskapen som trengs for å møte barn i sorg profesjonelt.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder 1. amanuensis Bodil S. Olaussen. Jeg setter stor pris på ditt engasjement i mitt arbeid. Du har gjennom konstruktiv, tydelig og oppmuntrende veiledning hjulpet meg på vei når arbeidet har stoppet opp, og inspirert meg til videre jobbing.

I tillegg ønsker jeg å takke mine syv informanter som delte sine erfaringer med meg. Uten deres velvilje og engasjement ville ikke denne oppgaven blitt noe av, og viktig informasjon dere formidler ville derfor gått tapt.

Helt til slutt vil jeg takke Tom, min samboer, som gjennom hele studieprosessen har vært forståelsesfull og gitt meg motivasjon til å jobbe videre. I tillegg setter jeg stor pris på den hjelp og støtte øvrig familie har gitt meg, gjennom oppmuntring og barnepass.

Rakkestad, 21.november 2006



Trine-Lise Eriksen

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema – møte med Jonas.....	1
1.2 Sorg hos barn – et viktig tema.....	2
1.3 Problemstilling.....	4
1.4 Avgrensninger.....	5
1.5 Oversikt over arbeidet.....	5
1.6 Valg av litteratur og skrivemåter.....	7
 DEL I: TEORETISK FORANKRING	
INNLEDNING.....	8
 2. SORG SOM FENOMEN – ULIKE DEFINISJONER.....	9
2.1 Hva er sorg?.....	9
2.2 Oppsummering.....	10
 3. SORG HOS BARN.....	10
3.1 Innledning.....	10
3.2 Barns sorgreaksjoner.....	10
3.3 Barns forståelse av døden i småskolen – 6-10 år.....	16
3.4 Barns forståelse av døden på mellomtrinnet – 10-12 år.....	17
3.5 Barns forståelse av døden i ungdomsalderen.....	17
3.6 Oppsummering.....	18
 4. TILKNYTNING OG TAP – TAP AV FORELDRE ELLER SØSKEN.....	18
4.1 Innledning.....	18
4.2 Tilknytning og tap – tap av foreldre eller søsken.....	19
4.3 Oppsummering.....	22
 5. UTVIKLING AV SORGENS UTTRYKK OG SORGENS KONSEKVENSER.....	22
5.1 Innledning.....	22
5.2 Utvikling av sorgens uttrykk: Den sunne sorgen.....	23
5.3 Utvikling av sorgens uttrykk: Den patologiske/kompliserte sorgen.....	25
5.4 Sorgens konsekvenser: Barn og depresjoner.....	27
5.5 Sorgens konsekvenser: PTSD (posttraumatisk stressyndrom).....	30
5.6 Sorgens konsekvenser: Resiliens hos barn med sorg.....	31
5.7 Oppsummering.....	33

6. BEARBEIDELSE AV SORGEN – ULIKE MODELLER..... 33

6.1 Innledning.....	33
6.2 Sigmund Freud.....	34
6.3 John Bowlbys fasemodell.....	34
6.4 J. William Wordens oppgavemodell.....	36
6.5 Toprosessmodellen.....	37
6.6 Familie- og relasjonsmodeller.....	39
6.7 Sorggruppemetoden.....	39
6.8 Helhetlig perspektiv på sorg.....	40
6.9 Oppsummering.....	40

7. SKOLENS MØTE MED BARN I SORG..... 41

7.1 Innledning: En personlig erfaring.....	41
7.2 Skolens møte med barn i sorg: Tidligere forskning.....	42
7.3 Lærerutdanningens intensjoner.....	47
7.3.1 Innledning.....	47
7.3.2 Hva sier rammeplanen for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen om temaet barn og sorg?.....	47
7.3.3 Hva sier to utvalgte lærerhøgskoler i sine fagplaner om temaet barn og sorg?.....	48
7.4 Skolenes beredskapsplaner.....	50
7.5 Oppsummering.....	52

8. SAMMENDRAG AV TEORETISK FORANKRING..... 52

DEL II: METODE

9.1 Problemstilling.....	56
9.2 Valg av metode – kvalitativt forskningsintervju.....	56
9.2.1 Metodevalg.....	56
9.2.2 Kritikk av kvalitativt forskningsintervju som metode.....	57
9.2.3 Intervjuguidens innhold.....	57
9.3 Utvalg.....	58
9.3.1 Utvalgsprosessen.....	58
9.3.2 Oversikt over informantene.....	59
9.3.3 Demografisk område.....	59
9.4 Prosedyre.....	60
9.5 Validitet – reliabilitet.....	60
9.6 Analysekategorier.....	62
9.7 Kommentarer rundt oppgavens avgrensninger.....	62
9.8 Generalisering.....	63
9.9 Oppsummering.....	63

DEL III: RESULTATPRESENTASJON OG DISKUSJON

10. PRESENTASJON AV RESULTATER.....	65
10.1 Innledning.....	65
10.2 Resultatpresentasjon.....	66
10.2.1 Opplevd kompetanse.....	66
10.2.2 Skolens intensjoner i beredskapsplaner.....	68
10.2.3 Reaksjoner i skolesammenheng – sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner.....	69
10.2.4 Skolens håndtering av barn i sorg.....	74
10.2.5 Kunnskapens kilde.....	77
10.2.6 Nye kategorier.....	79
10.3 Resultatpresentasjonens oppsummering og konklusjon.....	81
11. DISKUSJON.....	84
11.1 Innledning.....	84
11.2 Skolens møte med barn i sorg: Praktiske tiltak.....	84
11.2.1 Innledning.....	84
11.2.2 Sorguttrykk.....	84
11.2.3 Mestringsfølelse – resiliens.....	86
11.2.4 Klassekameraters bekymring.....	87
11.2.5 Venner og skoleprestasjoner.....	88
11.2.6 Lærernes håndtering av sorgreaksjoner – umiddelbart etter dødsfallet.....	90
11.2.7 Lærernes håndtering av sorgreaksjoner – i et lengre tidsperspektiv.....	90
11.3 Lærernes kunnskaper om barn i sorg.....	93
11.3.1 Innledning.....	93
11.3.2 Kunnskaper og egen profesjonalitetsoppfattelse.....	93
11.4 Pedagogiske konsekvenser.....	96
11.4.1 Innledning.....	96
11.4.2 Kunnskaper om barn i sorg på kort og lang sikt.....	97
11.4.3 Lærerens unike posisjon til å hjelpe.....	97
11.4.4 Planlegging i skolen.....	98
11.5 Videre forskning.....	99
11.6 Sammendrag og konklusjon.....	99
12. ETTERORD.....	101
TABELLOVERSIKT.....	103

LITTERATURLISTE

APPENDIKS: Intervjuguide I

Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste III

1. INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn for valg av tema – møte med Jonas

***BLOMSTER SMÅ,
GULE, BLÅ.
TITTER OPP AV MARKEN NÅ.
VINKER TIL MAMMA LILL,
FOR HUN ER SÅ SNILL.***

Denne sangen sang lille Jonas på 4 år i begravelsen til mammaen sin.

Dette var en sang som Jonas og hans to yngre søstre, Line på 3 år og Silje på 1 år var glad i fra barnehagen.

I dag var de i begravelsen til mammaen sin som de var så glad i.

Vi følger kista ut til graven, og det legges nydelige blomster på kista.

I det ene hjørnet av graven sitter lille Jonas. Han titter på alle menneskene som er så lei seg rundt han.

Pappa er lei seg, og det er storesøster som går på skolen også. Det er så mange som gråter...

Jeg ser på Jonas som sitter der på hjørnet av graven. Jeg lurar på hva han tenker på. Jeg kjenner Jonas ganske godt gjennom to år i barnehagen. Han er en robust, snill og god gutt som tar de utfordringene som han møter på sin vei.

Men denne utfordringen? Dette må da være altfor mye for en liten gutt å bære?

Da jeg ser Jonas der på hjørnet av graven, føler jeg en enorm hjelpeløshet.

Jeg, som ansvarlig for Jonas i barnehagen, skal faktisk møte sorgen hans på en profesjonell måte. Hvor starter jeg, og hvordan gjør jeg jobben min til det beste for Jonas og hans familie? Der og da var hjelpeløsheten enorm. Hva hadde jeg lært om dette fra lærerskolen? Hadde vi egentlig hatt noe særlig om det?

Nå startet en jobb for meg som pedagogisk leder på avdelingen til Jonas, som jeg overhodet ikke følte meg kompetent til å ta fatt på. For første gang i jobben min følte jeg stor usikkerhet.

Jonas hadde faktisk krav på å bli møtt i sin sorg av personer som visste hva de gjorde. Men gjorde han det?

Denne sterke opplevelsen sitter fortsatt godt i meg, selv femten år etter.

Dette er bakgrunnen for emnevalget på min masteroppgave. I hvilken grad er vi pedagoger godt rustet til å ta fatt på slike utfordringer? Hvor profesjonelle føler vi oss selv i møte med denne problematikken? Hva kan vi som pedagoger om barns sorgreaksjoner og sorgens konsekvenser? Videre vil jeg gi ytterligere begrunnelser for hvorfor dette temaet er viktig, og spesielt sett i relasjon til skolen.

1.2 Sorg hos barn – et viktig tema

Å oppleve krisesituasjoner, som barn eller voksen, er en del av livet. Vi vet aldri når en krise oppstår, plutselig er vår livssituasjon - vår hverdag snudd på hodet. Med ett er vi i en situasjon der hele vårt fokus endres. Vi får andre behov, vi tenker og handler annerledes. Vi søker trøst og styrke i møte med andre mennesker, samt at vi får et behov for å utvikle overlevelsesstrategier for å kunne mestre vår nye livssituasjon. Fra den ene dagen til den andre blir dette det viktigste for oss.

Husebø (i Grimsæth, 1991) uttaler at hvert 3.-4. barn mister en eller flere av sine nærmeste i løpet av sin skoletid. Black (2002) viser at mellom 1,5 og 4% barn er forlatt av minst en av foreldrene i barndommen i Vestlige land. Hun sier videre at tall fra Storbritannia i 1995, viser et omfang på at 1 av 5 mindreårige barn levde i familier med én forelder. Av disse aleneforeldrene var 1 av 25 enker eller enkemenn. *"The incidence of childhood bereavement in the west because of the death of a parent is approximately 1,6%."* (Black, 1994:777). På bakgrunn av offentlige statistikker, sier Dyregrov (1989) at anslagsvis 2700 barn rammes av foreldrenes død. I alderen 1-14 år er det mellom 200 og 250 barn som dør årlig. Ekvik (1991) opererer med de samme tallene. Han uttaler at det er i underkant av 3000 barn som årlig opplever å miste en av foreldrene sine. Disse tallene viser at det er et betydelig antall barn som da vil oppleve tap av foreldre, søsken eller venner. Jeg ser det derfor som svært sannsynlig at mange lærere vil oppleve å møte slike utfordringer i sin yrkeskarriere.

Raundalen og Shultz (2006) anser skolen som den viktigste arenaen et barn har, utenfor hjemmet. Vi som lærere er den voksenpersonen som står barnet nærmest de timene barnet er på skolen. Vi har derfor et stort ansvar. Vi må ta barnet på alvor. Det å ta barnet på alvor og

møte barnet der barnet selv trenger det, sier Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997:58) noe om:

”Individuell tilpasning

Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarar til føresetnadene deira. Individuell tilpasning er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har. Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande.”

Prinsippet om tilpasset opplæring skal *”komme til uttrykk i heile verksemda i skulen.”*

Tradisjonelt er dette prinsippet sett i forhold til faglig nivå. Slik jeg tolker dette, vil dette også favne sosiale hensyn. Vi skal møte barnet der barnet er – i sorg, krise eller andre vanskeligheter. Dette er lovfestet. Det vil si at i en skolesituasjon vil det være nødvendig at vi tilrettelegger skolearbeidet til det beste for hver enkelt elev som vi møter i en sorgsituasjon.

Vi skal ”se” barnet og dets behov i skolehverdagen. Barnet skal inkluderes i skolen, på tross av om det har det bra eller mindre bra. Uansett er vår jobb å tilrettelegge skolesituasjonen. Hva mener jeg med å tilrettelegge? Her ser jeg barnets behov både faglig og sosialt. Vi må tilrettelegge arbeidsoppgaver som synes overkommelig for et barn med vanskeligheter.

Kanskje trenger barnet færre oppgaver i en periode, kanskje trenger barnet lettere oppgaver. Kanskje det å slippe lekser er nødvendig. Dette omfatter praktisk tilrettelegging, men det sier også noe om at vi ser barnets behov i forhold til skolens praktiske oppgaver.

Dette er ikke nok. Skal vi klare å tilpasse opplæringen til å omfatte *”heile verksemda i skulen,”* må den sosiale biten være like naturlig å tilrettelegge. Hvordan kan dette området tilrettelegges? Slik jeg ser det, kan dette området tilrettelegges ved, som før nevnt, å møte barnet der barnet er. Vi må legge merke til barnets behov i forhold til oppmerksomhet, tristhet, glede, behov for å prate og behov for å uttrykke seg på andre måter.

Dette vil si at vi må ha kompetanse på å legge merke til disse behovene hos barn. Vi må ha kunnskaper om hvordan barn sørger, og hva barn forstår av det som har skjedd i deres nærmeste omgivelse. Videre må vi ha kunnskaper om ulike risikofaktorer som kan oppstå i en sorgprosess, samt hvordan vi kan være tilstede og bidra til at sorgprosessen forløper på en sunn måte. Om lærerens kompetanse poengterer Læreplanverket, (1997:31) videre at:

”I lærerens kompetanse inngår kunnskap om barns, unges og voksnes normale og avvikende utvikling. En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke

vil, eller når foreldre ikke strekker til. Alle har sin egenverdi også når de ikke er vellykket under opplæringen.”

I Læreplanverket (1997) uttrykkes det tydelig at skolen skal være inkluderende. Det må være plass til sørgende barn og deres behov. Likeledes uttaler Læreplanverket, at i lærerens kompetanse skal læreren ha kunnskaper om elevenes emosjonelle vansker.

Jeg ønsker i denne forbindelse å få en forståelse av lærerens tanker og erfaring om det å møte et barn i sorg, og derigjennom finne ut om læreren oppfatter seg selv som profesjonell i møte med sørgende barn.

1.3 Problemstilling

Mitt ønske om å forstå lærerens opplevelse av seg selv og sin kompetanse i møte med sørgende barn, munner ut i følgende hovedproblemstilling.

”I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken?”

En presisering av ordlyden i problemstillingen:

Det er ikke min hensikt å kvantifisere ”i hvilken grad” med for eksempel stor, middels eller liten grad av opplevd profesjonalitet hos lærere. Min intensjon er å få en dypere forståelse av lærerens egen opplevelse av kompetanse på ulike konkrete områder i møte med barn i sorg.

En opplevelse av profesjonalitet knyttes til kunnskap på ulike områder. De ulike områdene presiseres ved følgende delspørsmål:

- 1. Hva kjennetegner sorg hos barn etter tap av mor, far eller søsken?***
- 2. Hva er konsekvensene etter tap av mor, far eller søsken for den psykiske utviklingen?***
- 3. Hva er lærerutdanningens intensjoner - hva sier departementets rammeplaner for lærerutdanningen, og hva sier fagplanene ved ulike høyskoler om temaet barn og sorg?***
- 4. Hva sier beredskapsplanene ved ulike skoler?***
- 5. Hva er lærernes egne erfaringer med å møte barn med sorg i skolen?***

Ved hjelp av teori kan jeg finne svar på hvordan sorg arter seg hos barn, og hva risikofaktorene etter tap av en av sine aller nærmeste, kan være. Ved å gå til rammeplaner og

fagplaner for lærerutdanning, samt beredskapsplaner, kan jeg få et innblikk i hvordan temaet barn med sorg ivaretas i de enkelte planene. Til slutt vil jeg undersøke om det finnes forskning på læreres erfaringer i møte med sørgende barn.

1.4 Avgrensninger

Sorg kan utløses ved mange ulike typer tap i et barns liv. Alt fra å miste kjæledyr til å miste familiemedlemmer kan på hver sine måter utløse sorgreaksjoner hos barn. Jeg velger å avgrense denne oppgaven til å omfatte barn som har mistet en av sine aller nærmeste – mor, far eller søsken.

Jeg har også valgt å avgrense barnas alder til barn i barneskolealder fra 1.-7. klassetrinn, fra 6-12 år, men med hovedfokus på barn i småskolen, fra 1.-4. klassetrinn, i alderen 6–10 år.

1.5 Oversikt over arbeidet

Oppgaven i sin helhet er delt i tre hovedområder. Del I omfatter den teoretiske forankringen, del II tar for seg metode og del III omhandler presentasjon av resultater og diskusjon.

Del I med teoretisk forankring, er presentert gjennom åtte kapitler.

Kapittel 1 gir en orientering om problemstilling, avgrensning og oversikt over arbeidet. Ulike sorgdefinisjoner presenteres i kapittel 2, og viser med dette hva slags definisjon som ligger til grunn i mitt arbeid. I kapittel 3 tar jeg for meg hvordan barn sørger, samt hva barn forstår av det vonde som har hendt. Barns forståelse av døden har jeg sett på i ulike aldersgrupper, men med fokus på 6-10 års alderen. Dette vil jeg meg svar på delspørsmål 1; *"Hva kjennetegner barns sorg hos barn etter tap av mor, far eller søsken?"*

For å forstå et barns sorgprosess er det naturlig å se på tilknytning som har eksistert i forkant av tapet i kapittel 4. Her har jeg valgt barne- og familiepsykiater John Bowlby (1996), som i tillegg til Erikson har en psykoanalytisk tilnærming. Begge bygger på psykoanalytiker Sigmund Freud. Bowlbys (1996) betydningsfulle forskning på tilknytningen mellom den nære omsorgspersonen og barnet, uttrykker han som den "basale adferd". Han ser på tilknytningen som det viktigste i alle situasjoner, der man enten knytter eller bryter nære bånd. Hans fokus på tilknytningen mellom mor og barn, samt hans fokus på familiens betydning i en sorgprosess som utgjør "den sikre base," er avgjørende for barnets sorghåndtering.

I kapittel 5 søker jeg en forståelse for delspørsmål 2; *"Hva er konsekvensene etter tap av mor, far eller søsken for den psykiske utvikling?"* Når man befinner seg i en sorgprosess kan sorgen

gi ulike utfall. Gjennom en sunn sorgprosess vil barnet gjennomleve hele sorgens følelsesregister. Dette er en naturlig del av prosessen, og er nødvendig for å komme videre. Noen ganger går sorgprosessen ”i stå” og en komplisert sorgutvikling er i ferd med å etablere seg. I kapittel 5 har jeg presentert hvordan den sunne sorgen arter seg, og videre hva som kan føre til en negativ sorgutvikling. En naturlig sammenheng til barns sorgprosesser er å se på sorgens konsekvenser for barnet. Hva fremmer eller hemmer barnets evner til å møte sorgen på en konstruktiv måte, og hva kan bli fatale konsekvenser ved en destruktiv tilnærming til sorgen? Når man fokuserer på konsekvenser for barnet etter tap av foreldre, er det samtidig barn som takler sin situasjon svært godt ”til tross for” omstendighetene barnet er fanget i. Begrepet resiliens berøres i denne sammenheng. Dette er ny forskning som har mestringsperspektivet i fokus (Borge, 2003).

Når sorgprosessen går i retning av en komplisert sorgutvikling, vil det være behov for å henvise barnet til eksperter på sorgbearbeidelse. I denne sammenheng berører jeg ulike modeller for bearbeidelse av sorgen. Her kan nevnes Bowlbys (1996) fasemodell, Wordens (1996) oppgavemodell, samt andre modeller som på ulike måter har sin tilnærming til sorgbearbeidelse. De ulike modellene viser at det er stor variasjon i å forstå og behandle sorg, samt at det er gjort betydelig forskning på dette området (kapittel 6).

Videre vil det være svært interessant å se hva faglitteraturen sier om skolens møte med barn i sorg. Hva gjør skolen riktig, og hvordan kan skolen forbedre seg i møte med disse barna? I kapittel 7 har jeg valgt å se på sorgens tidsperspektiv i relasjon til skolen, samt faglige og sosiale hensyn skolehverdagen bør omfatte slik at sørgende barn blir sett og hørt. Videre i dette kapitlet søker jeg svar på delspørsmål 3; *”Hva er lærerutdanningens intensjoner – hva sier departementets rammeplaner for lærerutdanningen, og hva sier fagplanene ved ulike høyskoler om temaet barn og sorg?”* Det vil være nødvendig å se hvordan rammeplaner og fagplaner vektlegger lærerstudenters kunnskapsnivå om barn i sorg. Dette vil si noe om lærernes kunnskaper om dette temaet i dagens situasjon, og ikke minst, gi en indikator på hvorvidt det kan forventes at lærere møter barn i sorg på en profesjonell måte. Jeg gjør en redegjørelse fra departementets rammeplaner for lærerutdanning, og komparativt ser jeg på to ulike lærerhøgskolers fagplaner, henholdsvis Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Østfold. Både i rammeplanen og fagplanene ser jeg på allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen hver for seg. I tillegg omtaler jeg tre ulike beredskapsplaners innhold, som vil gi meg svar på delspørsmål 4; *”Hva sier beredskapsplanene ved ulike skoler?”* Til slutt gir jeg et sammendrag av den teoretiske forankringen i kapittel 8.

Oppgavens del II omfatter metode, kvalitativt forskningsintervju. I del III gir jeg en presentasjon av resultater og diskusjon. Diskusjonskapitlet omhandler i tillegg pedagogiske konsekvenser, forslag til videre forskning, samt sammendrag og konklusjon.

Gjennom teori og empirisk forskning vil dette gi meg en forståelse av hvorvidt lærere føler seg profesjonelle på å møte barn i sorg som har mistet mor far eller søsken, samt på hvilke konkrete områder læreren handler profesjonelt.

1.6 Valg av litteratur og skrivemåter

Når det gjelder den teoretiske tilnærmingen for å forstå sorg og sorgprosesser, er litteraturutvalget stort. Jeg har først og fremst valgt å gå til ekspertene på området i norsk sammenheng. Her kan nevnes spesielt Atle Dyregrov (1989, Dyregrov & Raundalen, 1994, 1997, 2000 og 2002) og Magne Raundalen (Dyregrov & Raundalen, 1994, Raundalen & Shultz, 2006). I sin forskning har de sett på sorg og sorgprosesser hos barn, og knyttet dette til dagligdagse situasjoner, som for eksempel i skolen. Videre har jeg støttet meg til internasjonal forskning gjennom blant andre Black (1994 og 2002) og Parkes (1990) som har foretatt bred forskning på sorg og risikofaktorer etter sorg. I tillegg har jeg gått til Worden (1996) for å få en forståelse av hans sorgbearbeidelsesmodell, samt signifikante forskningsresultater etter hans prospektive studie av barn som har mistet foreldre. Bowlby (1996, 1997 og 1998) er en viktig bidragsyter i denne sammenheng med sin tilknytningsteori.

Videre har jeg vendt meg til Bugge m.fl. (2003) og Davidsen-Nielsen og Leick (2003) som på ulikt vis har bidratt med sin tolkning og forståelse av sorg. Juul Sørensen og Hove Thomsen (2003) har gjennom sitt mangeårige arbeide i barne- og ungdomspsykiatrien bidratt med kunnskaper om barn og depresjon.

En presisering av litteraturhenvisning:

I litteraturhenvisningen til Dyregrov, A., (2000) og Dyregrov, K., (2000) videre i teksten, har jeg tatt med forbokstaven i fornavnet for å skille forfatterne på grunn av utgivelse samme år.

DEL I: TEORETISK FORANKRING

INNLEDNING

En orientering om arbeidets systematikk er foretatt i punkt 1.5. Innledningsvis ønsker jeg å orientere om Erik H. Eriksons (2000) teori. I denne teoridelen gjør jeg ingen redegjørelse for Eriksons kriseteori, men den ligger som et fundament for å forstå læreren som den betydningsfulle andre, og skolen som institusjon/miljø i møte med barn som er i sorg.

Som et fundament for å forstå barns sorg i relasjon til skolen, er det interessant å trekke fram Erikson (2000) på bakgrunn av hans psykososiale utgangspunkt. Han vektlegger det sosiale miljøet rundt barnet, samt at han anser "den betydningsfulle andre" som vesentlig for barns utvikling. Jeg trekker her paralleller til skolen som institusjon/miljø og læreren som "den betydningsfulle andre" i møte med barn i sorg. Eriksons kriseteori går i korthet ut på at menneskets utvikling skjer gjennom eksistenskriser på ulike stadier (Jerlang, 1990:65).

Theophilakis uttaler innledningsvis i *"Barndommen og samfunnet"* (2000:13), at *"fasetenkningen innebærer at barns utvikling skjer gradvis gjennom klart atskilte tidsperioder som etterfølger hverandre i et fast mønster."* Erikson tenker ikke hver fase som avsluttende, men ved å gjennomleve hver utviklingskrise vil erfaringer barnet besitter trenge seg inn i den neste utviklingsfase. Erikson vektlegger i tillegg det sosiale miljøet rundt barnet som betydningsfullt for den individuelle utviklingen. Han er opptatt av samspillet mellom barnets behov og miljøet rundt barnet. Den betydningsfulle andre har en sentral plass i Eriksons sosiale tilnærming. *"Det avgjørende i hans tenkning er imidlertid hvordan det biologiske gitte møtes av de nære andre rundt barnet, og hvilken gjensidig påvirkning som utvikles"*

(2000:13). Theophilakis henviser videre til Eriksons (2000:16) egen formulering: *"Uansett hvilke biologiske reaksjonsmønstre som foreligger sammen med en forutbestemt*

utviklingssekvens, dreier det seg hele tiden om en rekke potensialer for variable mønstre av gjensidig regulering." Jeg forstår Erikson dit hen at barnet, i møte med sine omgivelser, regulerer sin atferd for å tilpasse den til omgivelsenes forventninger. I neste omgang skjer det en regulering i omgivelsene, for igjen å tilpasse seg barnet. Dette handler om at omgivelsene er oppmerksomme på barnets behov, og forsøker derfor å tilføre barnet det barnet trenger.

Barnets behov vil endres over tid, fordi, slik jeg forstår Erikson, barnet vil befinne seg i neste utviklingskrise som fordrer nye behov. I forhold til barn i sorg og skolen, vil barnet på en eller

annen måte gi uttrykk for sine behov i en sorgprosess. Her må omgivelsene, altså skolen, bidra til at barnets behov dekkes.

2. SORG SOM FENOMEN – ULIKE DEFINISJONER

2.1 Hva er sorg?

Litteraturen viser flere definisjoner omkring begrepet sorg. *"Sorgen er ingen sykdom, men den gjør forferdelig vondt. Smerten kan føles uutholdelig. Det kan kjennes som om å bli revet i stykker innenfra, som om all kraft trekkes ut av deg eller som om alt bare er kaos. Sorgen kan sette i gang tanker, følelser og væremåter som virker ubegripelige, fremmede, rare eller skremmende. Sorg er ikke bare tårer som renner stille nedover et kinn."* (Øvrebø, 2000:4). *"Sorg kan inneholde de største savn og lengsler, den sterkeste fortvilelse, håpløshet, smerte og lidelse. Men sorgens smerte har bakgrunn i det gode som var og som bæres videre som savn og minner."* (Bugge m.fl., 2003:9). Når man sørger, har man mistet noen man har tett tilknytning til. Det vil si at i forkant av ethvert tap er det tilknytning og samhørighet (Davidsen-Nielsen & Leick, 2003:38). Dyregrov, K. (2000:3) uttaler at *"kjernen i sorg er savn og lengsel."* Dyregrov (1989:28) viser til denne definisjonen på sorg, *"[...] konflikten mellom trangen til å gi avkall på det som er tapt og ønsket om å holde fast ved det – dragningen mellom fortid og framtid – er grunntonen i all sorg."* Worden (1996) har gjort en rekke studier på sorg. Worden har sitt utgangspunkt i utviklingspsykologien. Han definerer uttrykket sorg *"[...] to describe the child's personal experience, thoughts and feelings associated with the death."* Videre definerer han begrepet å sørge, mourning, *"[...] as the process children go through on their way to adaptation"* (s. 11). Davidsen-Nielsen & Leick (2003), viser til artikkelen *"Trauer und Melancholie"* av Freud fra 1917. Her introduserer Freud to viktige begreper for å forstå sorgens vesen. Begrepet *objekttap* ser Freud i sammenheng med å miste noen man har vært knyttet til. *Subjektet*, i denne sammenheng, er den sørgende. Freud mener at sorgen har et mål, og det er å bryte den bindingen som har eksistert mellom subjekt og objekt. Denne prosessen kaller Freud for *sorgarbeid*. Worden (1996) uttrykker uenighet i denne konklusjonen. Han uttaler at en av sorgarbeidets viktigste oppgaver er å forholde seg til tapet på en slik måte at man evner å finne en ny forbindelse til avdøde. Dette er en av Wordens oppgaver i sin oppgavemodell i sorgbearbeidelse. Denne prosessen kaller Worden for *"constructing."* Målet er her å ikke glemme, men bevare

minnene og leve videre på en konstruktiv måte. Denne definisjonen velger jeg å legge til grunn i mitt arbeid.

2.2 Oppsummering

Her presenteres ulike definisjoner på sorg som fenomen. De ulike definisjonene er med på å tydeliggjøre at innenfor forskning på sorg, har det med tiden skjedd en utvikling. Freud (i Davidsen-Nielsen & Leick, 2003) anser sorgens mål å bryte tilknytningen mellom avdøde og den sørgende. Nyere forskning, blant annet Worden (1996), anser det viktigste i en sorgprosess å håndtere sorgen på en slik måte at personen utvikler et godt og konstruktivt liv etter tapet. Jeg har her trukket fram generelle definisjoner, og mer spesifikke definisjoner som inneholder sorgens tidsperspektiv. Jeg anser Wordens (1996) begrep "*constructing*" som representativ for å se sorgen i et lenger tidsperspektiv, og jeg velger å legge denne definisjonen til grunn i dette arbeidet. Når man ser på sorg i forhold til barnet og skolen, betegner jeg en av våre viktigste oppgaver i skolen å være at vi er bidragsytere til at barnet får et godt liv, også på lang sikt.

3. SORG HOS BARN

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på delspørsmål 1; "*Hva kjennetegner sorg hos barn etter tap av mor, far eller søsken?*" Jeg vil her skissere hvordan barn møter sorgen på et generelt grunnlag. Det vil imidlertid alltid eksistere individuelle forskjeller fordi barn utvikler seg ulikt, både kognitivt og på det emosjonelle området. Jeg vil her formidle de vanligste sorgreaksjonene som kan forekomme hos barn, og videre skiller jeg aldersmessig på hva man kan forvente at barn forstår av døden på ulike alderstrinn. Mitt fokus er barn i småskolealderen, 6-10 år.

3.2 Barns sorgreaksjoner

Det å ta barns sorgreaksjoner på alvor har ingen lang tradisjon. Man hadde ingen kunnskap om barn var i stand til å sørge (Dyregrov, 1997:7), og derfor, vil jeg tro, var man aller minst opptatt av hvordan denne sorgen artet seg hos barnet. Uttalelser som "*barn tar det så*

naturlig” eller *”barn kommer lettere over tapet”* er holdninger vi som voksne overfører til barna (Øvrebø, 2000:18). Det ble antatt at hvis voksne unnlot å snakke om det som hadde skjedd, ville barn glemme. *”Ordtaket ”ut av øye, ut av sinn” ble trodd å avspeile barns virkelighet”* (Dyregrov, A., 2000:5).

”Både foreldre og lærere har vært med på å fortie, skyve bort og overse barns behov når døden rammer hjemmet eller skolen. Mange foreldre og andre voksne er ukjente med barns tanker og følelser omkring dødsfall, for eksempel hvor mye barn fortsetter å tenke på den som er død, og de mange spørsmål de kan holde for seg selv.” (Dyregrov & Raundalen, 1994:15).

Bugge m.fl. (2003) sier at i de siste tiår har forskning om sorg bidratt til økte kunnskaper.

Worden (1996) er klar på at blant forskere er det bred enighet i at evnen til å sørge er avhengig av barnets modenhetsnivå. Barnet må være kommet så langt i modenhetsprosessen at det er i stand til å forstå det endelige ved død. Forskere uttrykker derimot uenighet om når barnet når dette modenhetsnivået. Wolfenstein (1966, i Worden, 1996) mener at barns evne til å sørge først er tilstede i ungdomsalderen. Furman (1964, i Worden, 1996) uttaler at denne evnen er tilstede hos barn i 3 ½ -4 års alderen. Det andre ytterpunktet er Bowlby (1963 og 1980, i Worden, 1996), som mener å ha funnet at barn ned i 6 måneders alder har sorgreaksjoner i likhet med reaksjoner funnet hos voksne.

Sorgprosessen hos barn er preget av ambivalente følelser. Likevel er et barns sorgprosess noe ulik en voksens, i den forstand at en voksen blir værende i en følelse over lengre tid, mens barn går hyppigere ut og inn av de vonde følelsene (Bugge m.fl. 2003). Dette kan være med å bidra til at vi voksne misforstår og undervurderer barns sorg. I det ene øyeblikket kan de være knust av sorg, men i neste øyeblikk vil de ut og leke. Ekvik (i Øvrebø, 2000:6), uttaler at mange voksne føler seg usikre på hvordan de skal støtte barna i sorgen, og *”[...] bevisst eller ubevisst kan man anklage hverandre for ikke å sørge på en ”riktig” måte.”*

Hos små barn kan fantasien danne grunnlag for forklaring på det som har skjedd. De lager sine egne svar. Dette kan igjen gjøre barn mer sårbare, og det er av stor betydning at barn blir møtt med åpenhet. Øvrebø (2003) henviser til Sandvik som uttaler at det er viktig at de blir møtt med en konkret og detaljert åpenhet, slik at de kan korrigere sin egen forståelse.

Svenberg (i Øvrebø, 2003:18) har i flere år ledet sorggrupper for barn mellom syv og tretten år. Hun sier at *”[...] barn må møtes som hovedpersoner i sorgen.”* Ofte får de ikke være det, og i stedet får de tildelt rollen som hjelpere. *”Nå som pappa er død, må du være grei mot mamma.”* Barn er opptatt av å ta vare på sine foreldre, og vil gjerne beskytte dem fra det som er vondt. Ofte vil de være opptatt av at de skal *”oppføre seg pent”* og i den forbindelse kan de med viten og vilje la være å snakke om det som er vondt, for da får mamma og pappa vondt.

Dette fører igjen til en fortielse av sorgen, og barnet får derfor ikke mulighet til å sette ord på sine tanker og følelser i et slikt lukket sorgrom (Dyregrov & Raundalen, 1994:15).

Haaland (2002) poengterer at småskolebarna og deres følelsesmessige labilitet uttrykkes på forskjellige måter. Når aggresjon eller andre følelsesreaksjoner er rettet mot andre eller noe annet enn den utløsende faktoren, er dette *"[...] uttrykk for følelsesmessig uttrygghet,"* og tegn på uro hos barnet. Barna i småskolealderen *"[...] har vansker med å skille følelser og situasjoner, og kan derfor lett overføre en følelse fra en situasjon til en annen"* (s. 104).

Barn blir påvirket av sine omgivelser, også i en sorgsituasjon. Flere peker på den sosiale konteksten som svært betydningsfull for barnets evne til å håndtere sorgen. Både Bowlby og Miller (i Davidsen-Nielsen & Leick, 2003:51) understreker begge, uavhengig av hverandre, at *"[...] det er ikke selve den traumatiske begivenhet der setter sig spor, men måden foreldrene rummer barnets følelsesmessige reaktion på tabet eller traumet."*

Haaland (2002), har i sin bok *"Barnet i skilsmissten. Et barneperspektiv på familieomforming"* sett på skilsmisse fra barnets perspektiv. Hun beskriver her bl.a. tilknytningen mellom foreldre og barn. Det å "miste" sine foreldre på bakgrunn av en skilsmisse, og det å miste en av sine nærmeste ved død, kan på ingen måte sidestilles. Ved død er tapet av omsorgspersonen endelig. Ved skilsmisser har barnet fortsatt begge foreldrene i live, men den praktiske situasjonen kan være endelig, for eksempel i forbindelse med flytting. Haaland er derimot klar på at barn får krisereaksjoner i forbindelse med skilsmisser. I den sammenhengen trekker hun fram tilknytning som en forutsetning for å opprettholde trygghet hos barnet. Om tilknytning sier hun at den voksne blir barnets betydningsfulle tilknytningsperson når den voksne viser ekte interesse for barnets tanker og følelser og forsøker å forstå barnet. Miller (1991) beskriver en personlig opplevelse som sammenfaller med det Haaland uttrykker i forhold til betydningen av den voksnes evne til lydhørhet overfor barn. Miller (1991:12) sier at for meg er denne opplevelsen *"[...] et tegn på, hvor sterkt et barns opplevelser lever videre i det ubevidste, og hvilke uttryksmuligheter de kan finne, når den voksne er åpen overfor dem."* I Wordens (1996) studie, *"The child bereavement study,"* som omhandler barn fra 6 til 17 år, understreker Worden at barnets respons på tapet av en forelder er avhengig av hvordan familien rundt barnet håndterer tapet. I sin studie fant han at barn mellom 6 og 11 år ofte hadde god støtte rundt seg. Omgivelsene kan støtte barnet i sin sorgprosess ved å være med å styrke barnets selvfølelse. De voksne i barnets omgivelser må gi barna rom for å oppleve mestringsfølelse i sin relasjon med andre mennesker. Det er av signifikant betydning at barn føler at de har en viss påvirkningskraft i relasjonelle sammenhenger, da dette igjen sier noe om deres oppfatning av seg selv og sin egen rolle i

sorgprosessen. Det generelle prinsipp for barn og krisebearbeiding er å gi ”[...] barn tid og anledning til på sin måte å uttrykke, forstå og bearbeide det inntrufne” (Haaland, 2002:22). Å forholde seg til jevnaldrene når man er midt i sorgens kjerne, er ikke alltid like lett. Barnet må forholde seg til andre barn på flere arenaer, både på skolen, på fritidsaktiviteter, i familiesammenkomster og lignende. I forhold til jevnaldrene viser Worden (1996) til funn av ulike tilpasningsproblemer i denne aldersgruppen, sett i forhold til eldre barn. De yngste barna ble oftere plaget av jevnaldrende på grunn av tap av mor eller far. De utviklet også større sosiale problemer i 2. året etter tap av en forelder. De følte seg overvåket av avdøde, og drømte ofte om personen. De gråt mye, og utviklet flere somatiske plager. I tillegg uttrykte de at avdøde forelder var ”borte.”

Dyregrov (1989) har samlet og utdypet vanlige sorgreaksjoner hos barn. Jeg velger å bruke disse, da jeg mener å tro at vi som lærere vil oppleve slike reaksjoner i skolen i møte med sørgende barn. Dyregrov (1989) understreker at barn ikke sørger på *en* måte og at det er store variasjoner i sorguttrykk, men mener å ha funnet at følgende reaksjoner er de vanligste.

Vanlige sorgreaksjoner hos barn (Dyregrov, 1989:20):

- Angst
- Sterke minner
- Søvnforstyrrelser
- Tristhet, lengsel og savn
- Sinne og oppmerksomhetskrevende atferd
- Skyld, selvbekreftelse og skam
- Skolevansker
- Kroppslige plager
- Vansker i kontakten med medelever (Dyregrov & Raundalen, 1994:18)

En nærmere utdyping av begrepene:

Angsten knyttes ofte til barnets redsel rundt omsorgen for den gjenlevende forelder. De er redd for at det samme skal skje igjen. Små barn kan klenge og mislike atskillelse, de kan selv bli engstelig for at de selv skal dø. ”*Barns frykt viser seg ofte i forbindelse med leggesituasjonen*” (Dyregrov, 1989:21). De vil ikke ligge alene, eller de må ha lyset på med åpen dør. De kan bli skvetne (hypersensitivitet), som igjen kan føre til *fysiske plager* som hode- og muskelsmerter. Dette fører igjen til lav ”[...] konsentrasjon og vansker med

hukommelsen. Slike plager vil svært ofte medføre vansker med skolearbeidet” (Dyregrov, 1989:21).

Sterke minner knytter seg til sansenes mottakelighet for stimuli. I krisesituasjoner vil sansene bli svært mottakelig for ulike inntrykk. *”Denne formen for ”superhukommelse” eller ”superminne” skaper svært sterke minnesbilder*” (Dyregrov, 1994:19). Disse bildene limes til hukommelsen, og avspilles om igjen og om igjen som en video i barnets indre. *”Av og til kan ”minnene” bli produsert i fantasien*” (Dyregrov, 1994:19). Disse minnene kan da lett utvikle seg til *”skrekkbilder”* rundt en persons død. .

Søvnvansker ses her i forhold til *”[...] innsøvningsvansker og hyppig oppvåkning”* (Dyregrov, 1989:24). Etter at barnet har lagt seg kan det etablere seg minner og tanker omkring dødsfallet, som barnet ikke har hatt tid til å tenke på tidligere på dagen. Vesentlig i denne sammenhengen er også begrepsbruken vi har brukt om døden. Hvis barnet har hørt at den døde sover, kan det bli engstelig for å sovne selv, og for at mamma eller pappa skal sovne. Mareritt og vonde drømmer er vanlig. Redselen bunner ut i at barnet er redd selve den vonde drømmen. Dette kan være årsak til at barnet våkner hyppig. I denne sammenhengen uttaler Dyregrov (1989:24) at hans erfaring *”[...] tilsier at også barn som ikke gis anledning til å bearbeidet traumet på dagtid, eller som aktivt holder tankene på det som skjedde unna, er mer plaget av vonde drømmer og mareritt enn de som får anledning til å konfrontere det som har skjedd.”* Bugge m.fl. (2003:119) sier i denne sammenheng at tilstedeværelsen av en trygg voksen er svært viktig. For noen barn kan det å sove sammen med en voksen den første tiden være godt. Det å gjøre leggesituasjonen hyggelig kan være angstdempende. *”Å snakke om hyggelige ting før leggetid, lese en god bok eller høre på rolig musikk kan dempe angst i leggesituasjonen.”*

Skyldfølelse er også noe som preger sorg hos barn. Svenberg (i Øvrebø, 2003:18) *”Mamma døde fordi jeg ikke rakk å vinke da sykebilen kjørte.”* Svenberg understreker videre at *”det er viktig å ta barns egne spørsmål og tanker alvorlig. Barna må få bruke egne ord, og da kan det være nyttig at den voksne stiller åpne spørsmål som ”hva tror du?” eller ”hva tenkte du da?”* (Øvrebø, 2003:18). Bugge m.fl. (2003) sier at voksne ofte ikke tenker at barn kan ha slike tanker. Den voksne må da forsikre barnet om at de ikke har noe som helst skyld i det som har skjedd. Ved spesielle situasjoner der barnet var direkte involvert, trengs det profesjonell hjelp. *Vansker i forhold til medelever* kan dreie seg om at barnet føler at de selv er opptatt av andre ting enn sine venner. *”Noen grubler mye, og ønsker i større grad enn før å være for seg selv. Noen blir også svært kritiske til vennene sine, eller lar sin smerte og frustrasjon over tapet*

komme ut som kritikk av sine venner” (Bugge m.fl., 2003:125). Noen opplever også å bli ertet for sin situasjon. Deres sårbarhet blir brukt i mot dem (Dyregrov, 2000).

Dette fant også Worden (1996) i sin studie. Hans funn viser at dette oftest forekom blant de yngste barna. Worden nevner flere aspekter som problematiserer barnets relasjon til sine venner. Blant annet var barnet redd for å begynne å gråte når barnet snakket om mor/far/søsken som var omkommet. Vennene brydde seg ikke, eller de opplevde hendelsen så personlig å snakke om slik at temaet ikke ble brakt på bane.

Videre nevner Dyregrov (1989) mindre vanlige sorgreaksjoner, som ikke forekommer like hyppig. Han velger å kalle disse for ”mulige” reaksjoner. Her nevnes regressiv atferd, sosial tilbaketrekning, fantasier, personlighetsforandring, fremtidspessimisme, grubling over årsak og mening og til sist vekst og modning.

Det er nødvendig å se sorg over tid. Et barns sorg er ikke over selv om omverdenen anser sorgprosessen som ferdig. Svenberg (i Øvrebø, 2000:18) uttaler at *”barn tenker mye mer, mye sterkere og mye lenger på den de har mistet, enn voksne tror.”* Det samme sier Dyregrov (1989:7) *”Både barn som er pårørende i situasjoner som rammer en enkeltfamilie og barn som rammes av større ulykkes- og katastrofesituasjoner opplever sterkere, mer intense og mer langvarige reaksjoner enn det foreldre, lærere og andre voksne oppfatter og erkjenner.”*

Bowlby (1996:97) støtter dette og uttaler at *”[...] små barn ikke alene sørger, men at de ofte gjør det i meget lengre tid, end man somme tider regner med.”* Svenberg (i Øvrebø, 2003) konkretiserer tidsperspektivet på barns sorg og anser sorgperioden å vare fra tre til fem år.

Det hersker lenger ingen tvil om at barn sørger. Barnets labile følelsesregister gjør at deres naturlige måte å sørge på er å gå ut og inn av sorgen, og vi har sett at miljøet rundt barnet er avgjørende for den videre sorghåndtering. Betydningen av at barnet opplever å få konkret og riktig informasjon om hendelsen, gjør at barnet ikke opplever hendelsen som verre enn den er. Denne informasjonen bidrar til å konkretisere og rasjonalisere barnets tanker, slik at ikke fantasien tar overhånd. Vi har sett at sorgreaksjoner som anses som vanlige er mange, og dette spennet av reaksjoner vil lærere møte i skolen i forhold til barn i sorg. Det å forstå at sorg tar lang tid, er vesentlig i skolesammenheng. Spesielt for å unngå å bagatellisere sorgen, men også for å forstå barnets adferd dersom denne skulle avvike fra det normale. Videre tar jeg for meg hva barn forstår av døden på ulike alderstrinn, men med fokus på 6-10 år.

3.3 Barns forståelse av døden i småskolen – 6-10 år

Barnets alder er avgjørende for hvordan barnet håndterer tapet (Worden, 1996). Barn som har nådd skolealder, er på lik linje med voksne modne for å ha en forståelse av døden, uttrykke sorg og delta i sorgritualer (Black, 2002). I denne alderen er fortsatt barn konkrete i sin forståelse. De kan ha problemer med å forstå at døden er et endelig fenomen. De stiller ofte konkrete spørsmål, og gir ofte uttrykk for redsel for å miste andre de har en sterk tilknytning til (Raundalen & Dyregrov 1994). Dette er i overensstemmelse med Haaland (2002:102) uttalelse, når hun har sett på barns reaksjoner etter en skilsmisse: *"Vi kaller det en "tilknytningsforsikring" barn tyr til når de opplever at de står i ferd med å miste noe uten å vite hva de skal gjøre. De vil på barns vis tilstrebe å beholde det de har."* I denne alderen begynner fantasien å slippe taket, og barnet søker konkrete svar. *"Barn over 6 år viser større evne til abstrakt tenkning,"* uttaler Haaland (2002:102). Hun sier videre at realismen erstatter fantasien, og den voksnes svar blir viktigere. Barnets behov for å forstå blir stadig større. Barnet har behov for enkle forklaringer. Hvis de voksnes forklaringer spriker, vil dette bidra til usikkerhet. Barnet vet da ikke hva det skal tro. Haaland begrunner dette med å si at *"i forskjeller mellom den selvsentrerte forståelse og de andres forklaringer ligger mulighetene for selvanklager"* (s. 103). Juul Sørensen og Hove Thomsen (2003) mener at barns spekulasjoner omkring døden starter vanligvis i 5-6 års alderen, men barnets forståelse av dødens endelighet oppstår vanligvis ved 10 års alderen. Det er ikke uvanlig at barn har tanker rundt det *"[...] at være oppe i himlen hos mormor"* (s. 70). Deres konkrete forståelse gjør at de tror at de kan reise til himmelen og besøke mormor. Juul Sørensen og Hove Thomsen understreker videre betydningen av en voksenperson som kan prate med barnet om *"[...] savnet og døden på en måte barnet forstår"* (s. 70). Nagy, (1948,1959 i Worden, 1996:11) uttaler at i alderen 5-9 år *"[...] death is personified and can sometimes be avoided."* Med andre ord, har døden fått et mer personlig uttrykk for barnet, og barnet forstår at det finnes muligheter for å unngå døden (min definisjon). Worden (1996) viser videre til nyere forskning som ikke støtter seg til Nagy. Denne forskningen viser at noen svært syke barn utvikler en moden forståelse av døden, helt ned til 6 års alder. Videre sier Worden, at i alderen 9-10 år *"[...] the child understands that death is inevitable and affects all people, including him- or herself"* (s. 11). Bugge m.fl. (2003:108) er uenig med Worden (1996) og uttaler at barn i denne aldersgruppen har vanskeligheter med å forstå at barnet selv er dødelig. Barnet er likevel nysgjerrig på konkrete hendelser rundt dødsfallet, som *"[...] hvorfor kroppen blir kald når man dør."* Bugge m.fl. mener videre at *"barna begynner å forstå døden, men har liten*

kapasitet til å mestre store tap. Fornektning er en forsvarsmekanisme. Barna kan opptre som om ingenting har hendt, og kan gråte bare når de er alene” (s. 108). Videre fant Worden (1996) i sin studie at barn fra 6-11 år utviklet flere sosiale problemer to år etter dødsfallet enn andre aldersgrupper. I tillegg følte barn i denne aldersgruppen seg overvåket av sin døde forelder, og drømte om den avdøde opp til to år etter dødsfallet. Barn i denne aldersgruppen utviklet også somatiske plager som varte i opp til to år etter tapet.

Barn i denne aldersgruppen har, som vi ser, behov for konkret informasjon fra voksne. Det hersker imidlertid uenighet om hvilken konkret alder barnet forstår dødens endelighet, men det er viktig å merke seg at barns individuelle utvikling vil her være en viktig avgjørende faktor for hva barnet konkret forstår. I skolen vil vi møte både barn som forstår omfanget av dødsfallet, og barn som ikke forstår dødens ugjenkallelighet i denne aldersgruppen. Som vi ser av Wordens (1996) studier, som ser på langtidskonsekvensene i sorgprosessen, kan barn i denne aldersgruppen utvikle ulike plager som varer i lang tid etter dødsfallet.

3.4 Barns forståelse av døden på mellomtrinnet – 10-12 år

Barn på dette aldersnivået har en større forståelse av at tapets ugjenkallelighet. De tror ikke lenger at mamma, pappa eller søster/bror kan komme tilbake. Samtidig er de fremdeles konkrete i sin forståelse (Raundalen & Dyregrov 1994:17). Bugge m.fl. (2003) mener at barn i denne aldersgruppen kan ha problemer med å vise sin sorg ved å gråte. Barnet selv føler at *”[...] sinne er en mer akseptabel følelse enn hjelpeløshet.”* Sorgen kan derfor komme til uttrykk ved negativ og vanskelig oppførsel som *”[...] økende grad av krangling, irritabilitet og opposisjon [...]”* (s. 108).

Vi ser at barn i denne alderen har en større forståelse av døden som varig, men likevel har de behov for riktig og konkret informasjon rundt dødsfallet. Vi ser også at i skolen kan vi forvente å møte barn som utvikler en utagerende atferd i sin sorgprosess.

3.5 Barns forståelse av døden i ungdomsalderen

Ungdomsårene preges av sterke reaksjonsuttrykk, og da spesielt hos jenter. *”Alt fra knusing av ting til apati er blitt beskrevet som ganske vanlig*” (Dyregrov & Raundalen, 1994:17). De sier videre at *”ungdommer forstår den langsiktige betydningen av et dødsfall, og kan gruble over den dypere mening med hendelsen*” (s. 17). De uttaler også at ungdommene er

utviklingsmessig i en løsrivelsesprosess, og en krise kan være medvirkende årsak til at denne utviklingsprosessen blir vanskeligere.

3.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet søkt i litteraturen for å se hva som kjennetegner sorg hos barn, etter tap av mor, far eller søsken (delspørsmål 1). Jeg har gitt en beskrivelse av hvordan barn sørger, samt hva vi kan forvente at barn på ulike alderstrinn forstår av sin vanskelige situasjon. De vanligste sorgreaksjoner hos barn er blant annet angst, sterke minner, søvnforstyrrelser, tristhet, sinne, skyld, skolevansker, kroppslige plager og vansker i forhold til medelever.

Nyere forskning på sorg hos barn viser at det er ingen tvil om at barn sørger. De sørger, på lik linje med voksne. Det som i tillegg er svært essensielt, er betydningen av den voksnes håndtering av tapet. Ved å gi barnet rom for å uttrykke hele sitt følelsesregister, kan den voksne møte barnet på en konstruktiv måte. I tillegg er tidsperspektivet på barns sorgprosess vesentlig. Spesielt gjennom Wordens (1996) prospektive studie, som fulgte barna gjennom to år etter dødsfallet, framkommer det at ulike plager kan vedvare i lengre tid.

I neste kapittel tar jeg for meg hvorvidt en tilknytning, som har eksistert i forkant av tapet, kan ha betydning for barnets videre bearbeidelse av tapet.

4. TILKNYTNING OG TAP – TAP AV FORELDRE ELLER SØSKEN

4.1 Innledning

Når vi setter fokus på tap, det å miste en av sine kjære, er det svært interessant å se tapet i sammenheng med den tilknytningen som har eksistert i forkant av tapet. Kan tilknytningens styrke gi konsekvenser for hvordan sorgen håndteres i ettertid, og i så fall, hva slags konsekvenser kan vi forvente? Er det slik at konsekvensen på et senere tidspunkt i barnets liv arter seg ulikt dersom det har eksistert en sikker tilknytning i motsetning til en ambivalent tilknytning i forkant av tapet? I dette kapitlet skal jeg ta for meg Bowlbys (1996) forskning på barnets tilknytning til mor. Han viser gjennom sin forskning at tilknytningens styrke kan være avgjørende for barnets håndtering av sorgen senere i livet.

4.2 Tilknytning og tap – tap av foreldre eller søsken

Det å oppleve tap utløser sorgreaksjoner hos barn. Sigmund Freud sier det på denne måten: *”Anxiety in children is originally nothing other than an expression of the fact that they are feeling the loss of the person they love”* (Freud, 1905, tatt fra Bowlby, 1998:54).

Det at barn opplever tap kan omfatte mange områder, eksempelvis miste bestemor og bestefar, miste et kjæledyr, skilsmisse mellom mor og far, en venn som flytter. Alle disse tapssituasjonene vil omfatte en stor del av barnets liv og hverdag, og kan gi barnet en sorgreaksjon. Det synes klart at det er av betydning for sorgprosessen med hensyn til intensitet og varighet, hvem barnet mister. Foreldrenes dødsfall er *”den typen dødsfall som gir de sterkeste og mest langvarige reaksjonene”* (Dyregrov, 1989:67).

Worden (1996:9) uttrykker det å miste foreldre på denne måten: *”The death of a parent is one of the most fundamental losses a child can face.”* Han utdyper dette ved å si: *“The loss of a parent to death and its consequences in the home and in the family change the very core of the child’s existence.”* I en situasjon der et barn mister en eller begge foreldrene, vil det også ofte oppstå forandringer av praktisk art. Barnet må kanskje flytte og bytte skole. Dette kan medføre en ytterligere belastning, da barnet må bygge opp et nytt nettverk av venner og i tillegg forholde seg til personer som barnet ikke kjenner godt. I likhet med Erikson (2000) ser også Worden (1996) foreldre som *”den signifikante andre”* for barnet. Den voksne er en beskytter og en rollemodell. Gjennom et stabilt hjemmemiljø er det tilrettelagt for at barnet skal vokse og utvikle seg. Dyregrov og Raundalen (1994:14) beskriver ved tap av en av foreldrene som *”et større sosialt drama”* enn ved tap av søsken. Dette begrunnes med at barnet først og fremst har mistet *”en forsørger og sentral omsorgsperson.”* Videre begrunnes dette med at de andre i familien også har mistet en nær person. *”Besteforeldre har mistet en sønn eller datter, barnets onkler og tanter har mistet en bror eller søster. Det er på mange måter flere i samme sorg-rommet når man mister en voksen enn når et barn dør i den lille og ofte isolerte og eksklusive familien.”* For de fleste barn, vil tapet av mor resultere i flere forandringer i dagliglivet enn ved tap av far (Worden, 1996). Davidsen-Nielsen og Leick (2003) beskriver tilknytningen mellom mennesker som den sentrale tilknytning. Som før nevnt, har det vært en tilknytning i forkant av ethvert tap. Det er tapet av de nærmeste som utløser den dypeste sorgen. Bowlby (1996) har gjennomført en mengde forskning på barn og deres tilknytning til mor. Han viser til forskning som konkluderer at barns tilknytning til mor, eller en annen person barnet er nært knyttet til, kommer til uttrykk på forskjellige måter. Et av Bowlbys sentrale begreper er *”den sikre base.”* Innenfor denne trygge basen skjer det hele

tiden en vekselvirkning mellom *omsorg* og *utforskning*. Så langt som til tidlig skolealder, vil barn gjerne leie tilknytningspersonen når de er ute og går tur. Hvis denne derimot ikke er mottakelig for å leie, vil barnet mislike det. Dersom det går galt i lek med andre, vil barnet henvende seg til tilknytningspersonen. Hvis barnet blir redd, søker det straks kontakt med denne personen. Barnet gråter for å få moren til å respondere på sin adferd. Målet med denne adferden er å få moren til å befinne seg innfor den avstanden slik at barnet føler trygghet. Denne adferden kaller Bowlby for *tilknytningsadferd*. I tillegg til gråt omfatter tilknytningsadferden å søke og lengte etter tilknytningspersonen, samt å uttrykke sinne. Ingen annen form for oppførsel er så følelsesladet som oppførsel i forhold til tilknytning. Så lenge barnet er i nærheten av en person de har tilknytning til, føler barnet trygghet. Med tiden blir rammene for ”den sikre base” videre og videre, og barnets utvikling av selvtillit og autonomi utvikles i takt med deres utforskning innenfor sin trygge ramme. Blir denne tryggheten truet på noe vis, vil barnet reagere med å gråte. Hvis det derimot skjer et konkret tap, vil dette føre til sorg (Bowlby, 1997). I følge Davidsen-Nielsen og Leick (2003), anser Bowlby en tett tilknytning til andre mennesker som like viktig som mat og drikke. Bowlbys utviklingspsykologiske begrep er ”*optimal fleksibel avstand til andre*” (s. 39). Når vi rammes av tap, er det denne fleksibiliteten som berøres. Tør man derimot å gå inn og kjenne på sin ensomhet, vil man bli bedre på å mestre både nærhet og avstand til andre (Davidsen-Nielsen & Leick, 2003). Davidsen-Nielsen & Leick (2003:40) viser videre til Bowlbys poengtering av menneskets ”*behov for at have en nær tilknytning med en fleksibel optimal afstand varer livet igjennem.*” Bowlby (1996) understreker betydningen av kjærlige foreldre som er i stand til å gi barnet ”*sikker tilknytning*” innenfor den sikre base. En sikker tilknytning er preget av foreldre som ser barnets behov, og gir barnet aksept for hele sitt følelsesregister. En usikker tilknytning kan utvikles når barnet har følelsesmessig labile foreldre. Barnet kan derfor få et ambivalent forhold til sine tilknytningspersoner, som igjen gir konsekvenser for utvikling av selvtillit og autonomi, samt barnets evne til senere å knytte nære bånd til mennesker. Barnets sikre tilknytning til sine foreldre må ikke forveksles med avhengighet. Dette understreker Bowlby sterkt i sin tilknytningsteori. I et avhengighetsforhold eksisterer ikke fleksibiliteten mellom omsorg og utforskning. I et avhengighetsforhold uttrykker man engstelse og redsel, og man har derfor en *usikker tilknytning* til sine tilknytningspersoner. En usikker tilknytning utvikles dersom man innenfor den sikre base ikke opplever støtte og oppmuntring, eller man opplever trusler, straff og skyldfølelse. Bowlby uttrykker at det eksisterer et strengt kausalt forhold mellom barnets opplevelser med sine foreldre/tilknytningspersoner, og barnets evne til å knytte nære bånd senere i livet.

Å miste søsken er svært dramatisk for barn. Bugge m.fl. (2003:56) uttaler at foreldre som mister barn kan *"[...] gjøre foreldrene mindre tilgjengelige for gjenlevende barn, og noen foreldre kan bli svært overbeskyttende."* Bugge m.fl. sier videre at det gjenlevende barnet ofte ser seg selv i forhold til det døde barnet. Barnet kan føle at det skulle vært de som døde, ikke søster eller bror. På grunn av positiv omtale om søster eller bror kan barnet få en forståelse av å være verdiløs i forhold til avdøde søster/bror. Det kan også være et forventningspress barnet føler fra foreldrene slik at barnet ønsker å *"[...] gå inn i rollen som det døde søskenet"* (s. 56). Black (2002) viser til en studie der ettervirkningene etter søskens død ble undersøkt to og tre år etter tapet. Resultatene viser at en stor andel av barna viste både emosjonelle og adferdsmessige problemer, samt at de utviste lav selvfølelse. I tillegg, *"[...] the dead sibling was idealized and school work was suffering"* (s. 303). Utfallet viste bedre resultater dersom barnet var forberedt på dødsfallet, hadde vært inkludert under sykdomsforløpet, hadde hatt mulighet til å ta farvel, samt å være inkludert i en del av ritualene rundt dødsfallet.

I Wordens (1996) studie fant han at tap av søsken ikke generelt gir mer emosjonelle eller adferdsmessige problemer enn ved tap av foreldre. Worden nevner flere aspekter som forekommer etter et søskens død. Når et barn dør er det større fare for skilsmisse i familien. Dette fører til store omveltninger i dagliglivet for det gjenlevende barnet. Det gjenlevende barnet får i tillegg en videre forståelse for at man selv kan dø. Dette forekommer oftere etter søskens død enn etter foreldres død. Det gjenlevende barnet kan oppleve å bli overbeskyttet av sine foreldre, på bakgrunn av at foreldrene har erfart at de ikke er i stand til å beskytte barnet mot alle farer. Noen foreldre får behov for å *"legge skylden på noen."* De kan derfor risikere å gjøre det gjenlevende barnet til sydebukk for omstendighetene. Et barn som opplever at en av sine søsken er alvorlig syk, kan oppleve å bli sjalu på sin syke søster eller bror på grunn av all oppmerksomheten det syke barnet får. Det gjenlevende barnet kan i tillegg føle skyld for at det selv lever. Ofte kan det gjenlevende barnet uttrykke sinne overfor sine foreldre for at de ikke passet godt nok på søster eller bror. I en familie der et barn dør, vil naturlig nok foreldrene oppleve mye støtte fra de nære omgivelsene. Det som da ofte skjer er at det gjenlevende barnet *"glemmes,"* i form av at de ikke får like mye støtte fra omgivelsene som sine foreldre *"som har mistet et barn."* Wordens studie viser også at jenter er mer berørt av tap av søsken enn gutter.

4.3 Oppsummering

Som vi har sett av Bowlbys tilknytningsteori er foreldrenes evne til å legge til rette for ”en sikker base” for barnet av signifikant betydning. Den sikre basen gir rom for utvikling av autonomi og selvtillit, og blir et mestringsredskap for barnet i møte med store utfordringer. Om barnet opplever tap av foreldre eller søsken vil det uansett medfølge praktiske forandringer i barnets liv. I tillegg skal barnet forholde seg til omgivelsene som i ulik grad evner å se barnet i den traumatiske situasjonen. Det vil variere sterkt i hvor stor grad barnet har en sikker tilknytning til avdøde mor eller far. I skolen vil vi møte barn som både har en sikker og en ambivalent tilknytning i forkant av tapet. Vi som lærere kjenner ofte barnet og hjemmeforholdene godt. Dersom vi har kunnskaper om tilknytningens verdi for sorgbearbeidelsen, har vi mulighet for å møte barnet med forståelse for hva som kan være komplisert i sorgprosessen. Det vil også være store variasjoner i hvordan det sosiale miljøet evner å møte barnets ulike behov for å uttrykke sorgen, og ivareta barnet på en slik måte at sorgarbeidet oppleves lettere. Det hersker ingen tvil om at dersom barnet er ivaretatt på en god måte og en sikker tilknytning til avdøde er etablert, vil dette kunne bidra til at barnet bruker positive mestringsstrategier i sin sorgbearbeidelse. Som vi ser, er miljøet rundt barnet vesentlig for barnets sorgbearbeidelse, og skolen er det viktigste miljøet barnet må forholde seg til i sorgprosessen, utenom hjemmet.

I neste kapittel tar jeg for meg sorgens uttrykk og dens konsekvenser.

5. UTVIKLING AV SORGENS UTTRYKK OG SORGENS KONSEKVENSER

5.1 Innledning

Jeg søker i dette kapitlet svar på delspørsmål 2; ”*Hva er konsekvensene etter tap av mor, far eller søsken for den psykiske utvikling?*” En persons sorg kan uttrykkes på to måter; enten ved å gjennomgå en sunn sorgprosess eller gjennom en patologisk/komplisert sorgutvikling. Jeg gjør her rede for hva som kjennetegner den sunne og den patologiske/kompliserte sorgprosessen, samt konsekvenser som kan oppstå etter tap av mor, far eller søsken.

I det foregående har vi sett at uttrykk for sorg er individuell og personlig. Likevel kan sorgen gi betydelig forskjellig uttrykk og derigjennom få forskjellig utfall. Dette gjelder også for barn. Parkes (1990) peker på de mange variasjoner i personers evne til å bearbeide sorg. I sin

forskning på sorg har han samlet en rekke risikofaktorer i sorg og satt disse i sammenheng med sorgens utfall. I dette kapitlet vil jeg presentere de to hovedformer for sorgens uttrykk; den sunne sorgen og den patologiske eller kompliserte sorgen. Den sunne sorgen vil på sin side romme hele følelsesregisteret. Den patologiske/kompliserte sorgen omfatter derimot at sorgen på ett eller annet vis har stoppet opp. Videre i dette kapitlet redegjør jeg for ulike konsekvenser som kan oppstå etter tap av mor, far eller søsken. Jeg berører her konsekvenser som depresjoner og PTSD, som på ulikt vis kan føre til store problemer for barnet på sikt. I motsetning til å utvikle senskader av psykisk art, vil noen barn håndtere sine utfordringer på en rasjonell måte. Jeg omtaler i denne forbindelse begrepet resiliens, som er en motstandskraft mot å utvikle psykiske lidelser.

5.2 Utvikling av sorgens uttrykk: Den sunne sorgen

I et normalt sorgforløp er det et vell av følelser som overvelder oss. Den sørgende går ut og inn av de følelsene som en sorg innebærer. I det ene øyeblikket kan vi føle sinne, i neste øyeblikk et fryktelig savn, skyldfølelse, fortvilelse eller maktesløshet. Dette kan igjen avløses av en erkjennelse om at det forferdelige som har skjedd på en måte er godtatt, og preges av ro. Denne vekslingen mellom å gå inn i de sterkeste følelsene for så å falle til ro, gjør at man orker å møte de sterke følelsene igjen i neste omgang. Dette er en sunn prosess som på sikt vil bidra til å lette smerten, fordi man forstår hvorfor man føler som man gjør. Det vil gå lengre og lengre tid mellom disse vanskelige periodene, til de tilslutt forsvinner helt. I et alvorlig tap, som å miste foreldre eller søsken, er dette en prosess som kan ta flere år (Davidsen-Nielsen & Leick, 2003). Lindemann (1944, i Davidsen-Nielsen & Leick, 2003:42) beskriver et normalt sorgforløp som en erkjennelse av tapet. Man erkjenner tapet, samtidig som man makter å se at man har en fremtid med nye muligheter. I likhet med Lindemann har også Parkes (1990) forsket på menneskers sorgreaksjoner. Davidsen-Nielsen og Leick (2003:42) nevner spesielt boken „*Sorgen og den sørgende*“ fra 1972 som er av stor betydning for all senere forskning i sorgreaksjoner. Her gir Parkes en detaljert beskrivelse av det normale sorgforløpet og dets delprosesser. Davidsen-Nielsen og Leick (2003) er spesielt opptatt av at Parkes hadde et nært samarbeid med Bowlby. Gjennom dette samarbeidet ble Parkes inspirert til å vektlegge tilknytningen mellom den sørgende og den avdøde for bedre å forstå sorgprosessen. Bowlby (1996) uttaler at det finnes grunnleggende likheter mellom barns og voksnes sorgreaksjoner. Vi har alle behov for støtte (både voksne og barn) i en vanskelig og traumatisk periode. I denne forbindelse fremhever Bowlby betydningen av en *permanent*

erstatningsperson som barnet kan knytte seg til etter hvert. I følge Bowlby kan denne personen hjelpe barnet til å akseptere tapet og til å reorganisere sitt indre liv. I tillegg til en permanent erstatningsperson anser Bowlby at det å sette ord på sorgen og følelsene er av stor betydning for utvikling av et normalt sorgforløp. I en tapssituasjon vil barnet uttrykke tilknytningsadferd (sinne, gråt, søke etter og lengte etter). I en slik situasjon er det svært betydningsfullt at barnet får *aksept for sin tilknytningsadferd*. Dersom tilknytningsadferden blir sett på som noe barnslig og noe barnet skal vokse fra, vil barnet kunne være tilbøyelig til å kvele følelsene sine. Dette vil derimot ikke fremme det normale sorgforløpet. I tillegg til dette, uttrykker Bowlby, at man må anse tapet som et *familieproblem*. I et slikt familieperspektiv vil evnen til å finne sin nye rolle være svært viktig. Dette kan sees i sammenheng med Wordens (1996) oppgavemodell i sorgprosessen. Wordens oppgave 3 (task 3) er å lære seg nye ferdigheter.

Den støtten barnet har i det følelsesmessige miljøet rundt seg, vil være av avgjørende betydning for mulighetene barnet har til å bearbeide tapet. *"Når barnets behov aksepteres og de får støtte til å konfrontere det som har hendt, synes sorgprosessen å forløpe mest tilfredsstillende"* (Dyregrov, 1989:67). Stabilitet rundt barnet i form av at primærbehovene er dekket, vil ha en signifikant betydning for sorgarbeidet hos barnet. I likhet med Bowlby (1996) trekker Dyregrov (1989) fram tilgangen på en erstatningsperson i denne sammenheng. Dersom denne personen er en gjenlevende forelder eller en annen person barnet har en fortrolighet med, vil dette kunne bidra til å redusere uheldige ettervirkninger. Tenker man seg at barnet har mistet sin eneste nære tilknytningsperson, vil det bidra til at det vil ta tid å etablere et fortrolig forhold til en annen person. Dette kan bidra til negative konsekvenser. Wordens (1996) studier viser at opprettholdelse av daglige rutiner i hjemmet var oftere truet ved tap av mor, enn tap av far. Gjenlevende fedre viste større tilbøyelighet til å slurve med stabiliteten rundt barnet. Dette er ett av argumentene for at Worden konkluderer med at tap av mor hadde størst påvirkning på barnets sorgbearbeidelse. Black (2002:300) viser til studier som i likhet med Wordens funn uttrykker det samme: *"Children who lose their mothers suffer a reduction in the quantity as well as quality of care."* Dyregrov (2002) understreker også betydningen av at barnet får informasjon om vanlige sorgreaksjoner, slik at de har mulighet til å forstå sine egne reaksjoner. Dette normaliserer barnets opplevelse av egne reaksjoner.

Davidsen-Nielsen og Leick (2003), viser til den amerikanske psykiateren Eric Lindemann som gjennom sitt arbeid i 1944, bidro til at man kan skille mellom den normale sorgreaksjon fra den patologiske.

5.3 Utvikling av sorgens uttrykk: Den patologiske/kompliserte sorgen

Patologisk sorg kan beskrives som *"den sorgen som ikke går over eller som ikke kommer i gang"* (Dyregrov og Raundalen, 1994:25). Bowlby (1996) uttrykker sin uenighet når Freud uttaler at sinne er ensbetydende med komplisert sorg. Bowlby mener at sinne er en naturlig og integrert del av sorgprosessen.

Har forholdet mellom den avdøde og etterlatte vært preget av ambivalente følelser før dødsfallet, kan dette være en økende faktor for å utvikle en patologisk sorg (Parkes & Weiss, 1983 i Dyregrov, 1989). Dyregrov (1999:93) påpeker i tillegg at et ambivalent forhold til avdøde er *"[...] ikke entydig funnet å være forbundet med komplisert sorg."* Et forhold som er preget av negative følelser mellom den avdøde og barn, som for eksempel sterk sjalusi overfor en avdød søsken eller tap av en voldelig forelder, kan gi ambivalente reaksjoner. Barnet kan veksle mellom å føle lettelse, men samtidig skyldfølelse for det som har skjedd. Disse ambivalente reaksjonene kan føre til en komplikasjon i barns sorg (Dyregrov, 1989).

Ved at sorgen preges av sterke ambivalente følelser, kan dette være vanskelig å forstå av den som sørger. Det er i denne ambivalensen at atskillelsesprosessen kan være problemfylt for den sørgende. Man går inn og ut av følelser som preges av alt mellom sinne og kjærlighet til den døde. Den sørgende må i sitt sorgforløp få bekreftet at dette er normalt, og at det å føle sinne ikke utelukker gode følelser (Davidsen-Nielsen & Leick, 2003).

Et ytterligere element som kan bidra til en negativ påvirkning i sorgprosessen, er barns fantasier rundt dødsfallet. Dette understreker igjen betydningen av, som før nevnt, barnets behov for å bli møtt av voksne som tar seg tid til forklaring og svare på spørsmål. Dyregrov (1989:67) uttaler at *"[...] det ikke er uvanlig at barn kan ha to versjoner av det som har skjedd. En som er overtatt fra omgivelsene, og en som er bygget opp av fantasier omkring det som skjedde."* Disse fantasiene kan danne grobunn for utvikling av "skrekkbilder" om hvordan den døde ser ut, feiloppfatninger rundt sykdommen den døde hadde eller sykehuset som et sted man sendes for å dø.

Dyregrov (1989:69) uttaler at *"på mange vis kan vi si at barns sorg hemmes av forhold som på ulikt vis har med voksnes manglende akseptering og anerkjennelse av barns sorg."*

Dyregrov (1989) skiller på et traume og vanlig sorg. Et traume kan dreie seg om dramatiske omstendigheter rundt et dødsfall. Ved siden av denne reaksjonen kommer de vanlige sorgreaksjonene. Barn får derfor reaksjoner på måten dødsfallet skjer på, samtidig som det er en sorgreaksjon som følge av tapet. I denne forbindelse uttaler Dyregrov (1989:38) at *"det trengs en større forståelse blant voksne for barns behov for å bearbeide traumet i tillegg til*

sorgen. Mange barns vanskeligheter i sorg skyldes angst som har sammenheng med omstendighetene rundt dødsfallet.” Parkes (1990) har sett på risikoforhold i forbindelse med sorgens utfall. Han finner i sine studier at plutselige og uventede dødsfall utgjør en risiko for å utvikle et negativt utfall i sorgarbeidet.

Om sorg uttaler Bowlby (1996) at det er psykoanalytisk tradisjon å sette sorg og negative barndomsopplevelser i sammenheng med psykiske lidelser og patogen/komplisert sorg. Bowlby har i sine studier funnet at opplevelser av tap i tidlig barndom kan føre til mangelfull personlighetsutvikling og tilbøyelighet til psykiatrisk sykdom. Dette forklarer han med at ved atskillelse fra mor kommer barnet i den såkalte *frakoblingsfasen*. Denne fasen er preget av at barnet ikke viser interesse når mor kommer tilbake etter atskillelsen. Fasen kan vare fra timer til dager. Dette er en forsvarsmekanisme barnet utvikler for å ”mestre” tapet. Han uttaler at på grunn av at barnet opplever frakoblingsfasen såpass tidlig, forløper sorgprosessen hos de minste barna så sterkt, at hos en voksen person ville man omtale sorgen som patologisk eller komplisert. Dersom barnets sorg stopper opp i frakoblingsfasen, anser Bowlby dette som patologisk/komplisert sorg. Om patologisk/komplisert sorg har Bowlby sammen med Klein utviklet en hovedhypotese; Sorgprosesser som finner sted i barndommen er mer tilbøyelige til å slå inn på en patologisk kurs enn hvis den oppstår senere i livet. Faren for at man reagerer likt senere i livet er også større. Dersom det utvikles usikker tilknytning i barndommen, får dette konsekvenser for tilknytninger senere i livet, og tilbøyeligheten for å utvikle nevrotiske symptomer, depresjoner eller fobier øker. Videre viser Bowlby til to prosesser som nesten med sikkerhet fører til patologi. Her nevner han for det første at barnets *identifikasjon* med foreldrene blir komplisert når en av dem er død. For det andre nevnes den gjenlevende forelders (den signifikante andre) holdning til barnet etter tapet.

Som vi har sett, er betydningen av en tilknytningsperson, opprettholdelse av daglige rutiner, samt støtte fra miljøet rundt barnet av vesentlig betydning for å ivareta en sunn sorgprosess. Dersom barnet blant annet får muligheter til å spinne videre på fantasier rundt dødsfallet, opplever betydelige forandringer i dagliglivet og ikke får aksept for å vise følelser, kan konsekvensene bli enorme. Jeg vil videre se nærmere på ulike konsekvenser som kan oppstå etter et signifikant tap. Her berører jeg depresjoner, stress og posttraumatisk stressyndrom. Hvordan utarter disse konsekvensene seg, og hvilken betydning vil disse konsekvensene få for barnet senere i livet?

5.4 Sorgens konsekvenser: Barn og depresjoner

Historisk sett har barn med depresjoner ikke fått den oppmerksomhet de skulle hatt. Opp gjennom tiden har dette vært et tema som har vært oversett. I den senere tid har imidlertid personer som *"forældre, lærere, pædagoger og andre, der har med børn at gøre i deres hverdag, i stigende grad fået øjnene op for, at det er vigtigt at være opmærksomme på triste, indelukkende og selvnedvurderende børn for at opdage en eventuel depression"* (Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003:105). Juul Sørensen og Hove Thomsen (2003) har, som tidligere nevnt, i flere år jobbet i barne- og ungdomspsykiatrien. De definerer depresjon som *"[...] en sygdom med et episodisk forløb"* (s. 64). De understreker videre at en depresjon som regel går over uten behandling, men at dette kan ta tid. Det kan ofte være vanskelig å se når depresjonen virkelig er en sykdom. Begrepet depresjon er stadig brukt i dagligtalen som en fellesbetegnelse for tristhet, dårlig humør og nedtrykthet. Man sier stadig at man er deprimert hvis man har en dårlig dag. Når depresjon er en sykdom *"er det her tale om en samling af forskellige symptomer, og vedvarende nedtrykthed er ét af dem"* (s. 19). Juul Sørensen og Hove Thomsen presiserer at man skal være veldig nøye på å ikke sykeliggjøre en naturlig reaksjon hos barnet, men overgangen fra normale reaksjoner til depresjon som krever profesjonell hjelp, er glidende hos barn som er i utvikling. Det er naturlig at både barn og voksne til tider har et svingende humør. I det øyeblikket vi snakker om depresjon som krever profesjonell hjelp, har de deprimerte følelsene tatt overhånd. Man kan se en *"ændring i forhold til personens sedvanlige måde at være det på, og følelserne kommer ud af proportion med omstændighederne"* (s. 35). Davidsen-Nielsen og Leick (2003) uttaler at det motsatte av depresjon er evnen til å gå ut og inn av sorgens følelser.

Kan barn få depresjoner etter tap av foreldre eller søsken? Det synes at litteraturen uttrykker stor enighet om at tap, av nettopp foreldre, ofte har dramatiske konsekvenser for barnets videre liv. *"Barns reaksjoner etter søskens død vil stort sett være de samme som etter foreldrenes død, men intensiteten, varigheten og de langsiktige konsekvenser vil som oftest være mindre"* (Dyregrov, 1989:46). Juul Sørensen og Hove Thomsen (2003) uttaler at ved for eksempel tap av foreldre eller søsken er selvsagt den naturlige reaksjon sorg. Som vi tidligere har sett, er sorgens uttrykk mange og sammensatte. Barnets store følelsesregister vil komme til uttrykk gjennom sorgen, og dette er normale reaksjoner. Juul Sørensen og Hove Thomsen poengterer i denne sammenheng betydningen av å ikke *"[...] lade vanskelige livsomstændigheder forklare en svær og langvarig reaktion. I nogle tilfælde kan der være tale om, at det, der fra starten ser ud som en normal reaktion, udvikler sig til en fastlåst depressiv*

tilstand, som barnet har brug for hjælp til at komme ud af” (s. 35). I tråd med dette, påpeker Parkes (1990) at det kan være problematisk å oppdage risikosignaler. Han formidler i sine studier at det forekommer flere metodiske problemer når risikofaktorer måles opp mot sorgens utfall. Han viser til fordeler og ulemper ved to forskningsmetoder som brukes i slike studier. Disse metodene er *”retrospective studies”* (s. 308), (intervensjonen tar et tilbakeblikk på det som har skjedd) og *”prospective studies”* (s. 309), (pasientene intervjues rett etter hendelsen og blir fulgt opp over tid). Denne studien viser at ulike forskningsmetoder og ulike forskere innenfor samme forskningsmetode kan vise til resultater som står i klar motsetning til hverandre. Dette viser at sorgarbeidets variabilitet kan komplisere mulighetene vi har for å oppdage hvor problemene kan slå ut hos den enkelte.

Det ser ut til at forskere er enige i at konsekvensene etter tap av nære personer, og spesielt foreldre, kan føre til depresjon. *”Det ser ud til, at oplevelser af tab øger risikoen for udviklingen av depression”* (Goodyer, 1993, i Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003:62). *”Særligt har man set, at permanent adskillelse fra en af forældrene øger risikoen for depression både i barndommen og senere i voksenalderen”* (Kendler, 1992 i Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003:62). Det samme uttaler Dyregrov (1989:42), *”barn som mister foreldre synes å være mer utsatt for psykiske problemer senere i livet,”* og *”det er spesielt økt hyppighet av depresjoner og selvmords-tendenser som har blitt påpekt.”* Dyregrov peker videre på flere faktorer som bidrar til en økt risiko for depresjon. *”Det er høyere risiko for senere problemer dersom dødsfallet har skjedd plutselig, det rammer eldre barn, det er manglende støtte fra familien, eller det er mangel på en adekvat erstatningsperson”* (Parker & Manicavasagar, 1986 i Dyregrov, 1989:43). Videre viser Dyregrov (1989:43) til nyere forskning som viser at *”barn som mister foreldre er en risikogruppe mht utvikling av psykologiske problemer.”* *”50% av en gruppe barn som mistet foreldrene hadde plagsomme symptomer etter 1 år, mens prosenten hadde sunket til 30% etter 2 år.”* (Black & Urbanowicz, 1987 i Dyregrov, 1989:43). Forskning omkring tap av fedre viser at *”mange barn som mistet fedre fikk sorg som på ulike vis gikk i ”vranglås” [patologisk sorg]. Faktisk viste 40% av barna ulike patologiske sorgreaksjoner både etter 6, 18 og 42 måneder.”* (Kaffman & Elizur, 1979,1983 i Dyregrov, 1989:43). *”Over halvparten av 100 studenter som hadde mistet foreldre før 16 års alderen hadde alvorlige selvmordstanker, mot bare 10 % i kontrollfamilier”* (Adam m.fl., 1982 i Dyregrov, 1989:43). Forskningslitteraturen tyder *”på at tap av foreldre i barndommen kan medføre en predisposisjon for depresjon og suicidal atferd i voksen alder, spesielt for kvinner”* (Parker & Manicavasagar, 1986; Bifulco, Brown & Harris, 1987; O’Neil, Lancee & Freeman, 1987 i Dyregrov & Raundalen, 1994:26).

Bowlby (1996) viser til forskning som viser at pasienter som er diagnostisert som psykopatiske eller utvikler sosiopatisk personlighet, ofte har vært offer for en avbrytelse av mor-barn båndet i løpet av de fem første leveårene. Videre understrekes det *”at selv om tab i løbet af de første fem år sandsynligvis er særlig farlig for den fremtidige personlighedsutvikling, er tab der finder sted senere i livet også potensielt patogene”* (s. 89).

Wordens (1996) forskning viser at hele 33 % av barna i studien i løpet av de første 2 årene etter dødsfallet viste variert grad av risiko for emosjonelle og atferdsmessige problemer.

Videre understreker Worden at ikke alle barn som mister foreldre tidlig i oppveksten utvikler psykiske lidelser. Hans resultater i *”The bereavement study”* viser at et av de viktigste funn i studien er at barn i sorg har betydelig stor sjanse for å falle i risikozonen for utvikling av senskader i motsetning til kontrollgruppen. Samtidig påpeker han at på tross for at et barn faller i risikozonen, vil ikke det si at barnet ikke kan komme ut av den negative utviklingen.

Forskning viser til at noen personer er resiliente, mens andre er sårbare for en slik påvirkning i barndommen. Dyregrov (2002) formidler at tidligere studier konkluderer at tap av foreldre medfører emosjonelle problemer. Videre sies det at gjennom nyere studier har man funnet at vanskene ikke er like store. Dette begrunnes med at vi har mer kunnskaper på området, både blant foreldre, lærere og helsepersonell.

Det er signifikant å merke seg at hvis et barn først har fått en depresjon, er det en stor risiko til stede for å få en ny depresjon senere i livet. Engelske studier viser at hele 60 – 70 % av de som har hatt depresjoner som barn, vil få depresjoner som voksne. Det som er interessant i denne sammenhengen, er at disse engelske studiene viser at det er større risiko for tilbakefall hvis den første depresjonen startet i ungdomsalderen. Hvis den første depresjonen starter før puberteten, er ikke risikoen like stor (Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003). Hos barn som har hatt en depresjon, er også risikoen stor for psykiske lidelser senere i voksen alder. Dette kan være psykiske lidelser som for eksempel personlighetsforstyrrelser (Lewinsohn, 1997 i Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003).

Det er gjennomført studier som ser på ulike hendelser i livet som fører til stress, og der stress ytterligere bidrar til sykdom. Holmes og Rahe (1967 i Larsen & Buss, 2002) har gjennomført en studie der de presenterer en liste over store hendelser som fører til store omveltninger i livet. Forsøkspersonene graderte disse hendelsene etter hvor stort stress de medførte. I tillegg fikk hver hendelse ”stresspoeng” som ble assosiert med den aktuelle hendelsen. I denne undersøkelsen ble ektefelle/partners død og skilsmisse presentert som de mest stressfulle hendelsene. Disse ble tett fulgt av å bli fengslet, det å miste et nært familiemedlem ved død og bli alvorlig skadet. Videre, beregnet Holmes og Rahe (1967 i Larsen & Buss, 2002) hvor høyt

stresspoeng hver forsøksperson hadde i foregående år. De fant at personer med høyt stresspoeng også hadde vært syke i løpet av foregående år. Dette viste at økende stress ble satt i sammenheng med økende fare for sykdom. Konklusjonen til Holmes og Rahe var at i tillegg til kroppslige fenomener kan også et psykologisk fenomen (økende stress), kunne bidra til sykdom (min oversettelse). Buss og Larsen (2002) viser også til andre forskningsresultater som forbinder stress med sykdom. De uttaler at *"persons under chronic stress eventually deplete bodily resources and become vulnerable to microbial infections"* (s. 546).

Det synes derfor svært sannsynlig at dersom man utsettes for en opplevelse som medfører store omveltninger i livet, som for eksempel tap av en nær person, får man nedsatt immunforsvar. Tap av foreldre spesielt, kan forårsake betydelige vansker av psykisk art for barnet. Disse lidelsene vil ikke nødvendigvis slå ut umiddelbart, og derfor er sannsynligheten stor for at flere barn kan videreutvikle slike lidelser i voksen alder.

Videre gir jeg en beskrivelse av utvikling av posttraumatisk stressyndrom. Dette er også en lidelse som kan utvikles etter tap av nære personer, og som kan vanskeliggjøre sorgbearbeidelsen for barnet.

5.5 Sorgens konsekvenser: PTSD (posttraumatisk stressyndrom)

Uventede og voldsomme hendelser som i tillegg involverer tap av nære personer har stadig vist seg å være årsak til alvorlige psykiske lidelser (Black, 2002).

PTSD er reaksjoner på at en katastrofe har skjedd. Dette kan være for eksempel trafikkulykker og overgrep. Et symptom på et slikt syndrom kan være irritabilitet, flashback, nervøsitet, søvnvansker og mareritt. Dette syndromet kan minne om en depresjon, og ofte opptrer både PTSD og depresjon samtidig (Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003). Dyregrov (1994), uttaler at PTSD kan utvikles dersom barnet har opplevd en ekstraordinær hendelse, en hendelse av dramatisk art. Denne beskrives ved *"etterreaksjoner som varer ved lenger enn en måned etter hendelsen, og reaksjonene utgjør et visst mønster"* (Dyregrov, 1994:23).

Om PTSD sier Bugge m.fl. (2003:31) at dette er en lidelse, der *"mennesker som har opplevd livstruende situasjoner, utvikler oversensitivitet for påvirkninger som minner om hendelsen."* PTSD kan forstyrre den normale sorgprosessen (Black, 2002). I en komparativ studie om tap av søsken forårsaket av ulykker og tap av søsken forårsaket ved mord, viste alle de 20 barna symptomer på PTSD. Hele 45 % skåret fullt på kriteriene for denne lidelsen (Black, 2002).

Om PTSD uttaler Black (2002:304) videre at *"[...] of the children who experience the death*

of a loved one, those who witness a sudden, horrific and unexpected one and those who perceive a threat to their own life are more likely to develop PTSD.”

Det hersker ingen tvil om at et tap av signifikant art kan være en utløsende faktor for senskadeutvikling av psykiske lidelser. Likevel vil ikke alle barn falle innenfor risikozonen for slik utvikling. Noen barn håndterer sin situasjon svært bra, til tross for at omstendighetene skulle tilsi det motsatte. Videre berører jeg begrepet resiliens i denne sammenhengen.

5.6 Sorgens konsekvenser: Resiliens hos barn med sorg

Som vi har sett tidligere, er tap av en av sine nærmeste omsorgspersoner en svært dramatisk hendelse i et barns liv. Risikoen for å utvikle vansker av psykisk art i voksen alder er svært vanlig hos barn som har vært igjennom en slik opplevelse.

Er det slik at risikoen for å utvikle psykiske plager er større enn å møte en voksen tilværelse som frisk og ressurssterk? I denne sammenhengen synes det svært interessant å se på de barna som klarer seg bra, de som får en meningsfylt voksentilværelse uten psykiske vansker. Finnes de?

Historisk sett har risikoforskning konsentrert seg om barns psykososiale problemer. Dette ”elendighetsperspektivet” er i utgangspunktet bekymringen for barnet. Man oppdager symptomer på psykiske problemer, man leter etter årsaker og tiltak settes inn, eks. terapi (Borge, 2003). Dette perspektivet, som Borge (2003:34) kaller ”elendighetsperspektivet,” er en beskrivelse av dagens praksis. Nyere forskning viser til begrepet *resiliens*. Borge (2003:14), uttaler at ”*resiliens dreier seg om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer.*” ”*Det dreier seg altså om å handle ”riktig” i en risikofylt sammenheng.*” Borge (2003) støtter seg til definisjonen til en av de viktigste bidragsyterne innenfor resiliensforskning, barnepsykiateren Michael Rutter.

”*Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik*” (Rutter, 2000 i Borge, 2003:15).

Det er viktig å merke seg at begrepene ”resiliens” og ”risiko” på ingen måte er statiske. Borge (2003:16) understreker at ”*på samme måte som risikoen varierer vil også resiliens variere i form av grader av psykisk velvære.*” ”*Hvert enkelt risikobarn vil måtte finne sine særegne prosesser for å oppnå barns reaksjoner på stress.*” Black (2002) tar utgangspunkt i forskning på barn og resiliens. Studien viser at barns motstandskraft mot stress ikke er absolutt, men relativ. Motstandskraften er blant annet påvirket av miljømessige betingelser. I tillegg vil grad

av motstandskraft variere i relasjon til omstendighetene. Begrepet *risikobarn* sett i sammenheng med resiliens, benytter Borge (2003:17) i forhold til et svært vidt spekter av vanskelige forhold barn er omgitt av. Fra vanskelige oppvekstforhold "[...] til barn som er utsatt for mer spesifikke individuell risiko [...]." I denne sammenhengen nevnes akutte traumer, som igjen kan knyttes til barns tap av foreldre eller søsken. Om resiliens og barn i sorg uttrykker Black (2002) at de fleste barn som er i sorg ikke utvikler psykiske vansker. Hun viser i tillegg til studier (epidemiological studies) som viser at sorg i barndommen i seg selv ikke utviser noen stor risikofaktor for å utvikle psykiske vansker senere i livet. I motsetning til det tidligere nevnte "elendighetsperspektivet", fremmer Borge (2003:35) "resiliensperspektivet." Hun uttaler at "forbindelsen mellom barns særegne resiliente atferd og det sosiale systemet er sentral i resiliensprosessen." Barnets egen selvoppfatning er svært sentral, og "ethvert barn må utvikle tro på sin kapasitet til å håndtere stress og risiko i miljøet. Å styrke barns kognitive, sosiale og atferdsmessige karakteristika er derfor å gjøre barna mindre sårbare overfor en rekke problemer" (s. 35). Videre uttaler Borge at "det som fremmer utviklingen av resiliens, er det å få til noe, oppnå ros og oppmuntring gjennom sosial kontakt og aktivitet" (s. 36).

På bakgrunn av at oppgavens fokus ses i forhold til lærere og skolen som sosial arena, er det av betydning å nevne Borges tre områder som kan styrkes for å fremme resiliens hos barn. Disse områdene ses i sammenheng med paraplybegrepet sosial kompetanse:

"Intellektuell resiliens (kompetanse) er tilstede hos risikobarn som gjør leksene sine, mestrer skolen og oppnår forholdsvis gode resultater, selv om hjemmeforholdene og annen elendighet tilsier at de ikke skulle greie denne delen av hverdagen.

Emosjonell resiliens (kompetanse) er å føle at ting går bra, at man er fornøyd og trygg. Barn som er utsatt for ekstreme påkjenninger, har problemer med dette, som rimelig er. Det er derfor interessant å finne ut hvorfor noen slike barn, til tross for påkjenninger i familien og nærmiljøet, utvikler resiliens og følgelig fungerer godt følelsesmessig.

Atferdsmessig resiliens er, som begrepet indikerer, til stede hos barn som har hatt problemer med oppførselen, men som forbedrer seg" (s. 37).

Det er svært viktig å være klar over variasjonen av kompetanse på disse tre områdene. Situasjonens grad av risiko (hvor alvorlig barnets situasjon er), er med på å bestemme i hvor stor grad man kan forvente resiliens hos barnet.

5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg fått en forståelse av hva konsekvensene kan være etter tap av mor, far eller søsken for den psykiske utviklingen (delspørsmål 2). I det foregående har vi sett at tap av foreldre øker risikoen for å utvikle depresjoner. For å utvikle en sunn sorgprosess er det viktig at barnet har tilgang på en erstatningsperson. Videre er omgivelsene rundt barnet med på styre sorgutviklingen, samt utviklingen av resiliens. Dersom barnet får mulighet til å gi utløp for sin sorg, er en sunn sorgprosess i utvikling. Når sorgprosessen derimot "går i stå", kan barnet utvikle depresjoner, også i voksen alder. I skolen må vi tilstrebe å fremme det gode utfallet og hemme det mindre gode utfallet. Dette begrunnes med at det å få psykiatrisk hjelp nødvendigvis ikke så enkelt. Juul Sørensen og Hov Thomsen (2003) understreker betydningen av den voksnes oppmerksomhet i forhold til barns trivsel, for da oppdages også mistrivsel på et tidligere tidspunkt. Presset på barne – og ungdomspsykiatriske avdelinger er stadig økende, og det blir derfor viktig å vite hva som bør gjøres, også utenfor det psykiatriske systemet. Jo mer oppmerksomme vi som lærer er i skolen, kan vi muligens, på et tidlig tidspunkt, sette inn den hjelpen barnet trenger slik at en depresjon kan unngås, eller før en eventuell depresjon videreutvikler "[...] sig til en tilstand, der kræver børnepsykiatrisk behandling" (s. 106). Dyregrov (1989:69) uttaler det samme. Han poengterer at "*den rådgivning og oppfølging som tilbys fra helsevesenets side er mangelfull og bør utbygges.*"

I tilfeller der barnet gjennomgår en komplisert sorgutvikling, og barnet er i ferd med å videreutvikle alvorlige senskader, vil en henvisning til fagpersoner på sorgbearbeidelse være nødvendig. I neste kapittel redegjør jeg for ulike sorgbearbeidelsesmodeller som benyttes i intervensjonen av sorgbehandling. Det fremkommer at det er store variasjoner i modellenes oppbygging og tilnærming til sorgbearbeidelsen.

6. BEARBEIDELSE AV SORGEN - ULIKE MODELLER

6.1 Innledning

På ett eller annet tidspunkt må vi som mennesker, barn eller voksen, møte det vonde som volder så stor smerte. Vi må arbeide oss gjennom noe som vi egentlig ikke vil møte. Dette er derfor en vond og ofte en tidkrevende prosess. Litteraturen beskriver ulike teorier og modeller om bearbeidelse av sorg. Forskjellige teorier å forstå sorg på, som gjennom sine "[...] ulike

begrepsapparater og faglige utgangspunkt[...]” (Bugge m.fl. 2003:24) beskriver sorg og sorgbearbeidelse, gir oss en mangfoldig forståelse. Bugge m.fl. (2003) understreker at de utfyller hverandre, og står ikke i motsetning til hverandre. Jeg vil i dette kapitlet nevne noen av de mest kjente modellene, for å vise teoriens mangfold i å forstå sorg og dens tilnærming til sorgbearbeidelse. Det er store variasjoner i hvordan modellene er bygget opp, og dette sier igjen noe om hvordan sorg og sorgbearbeidelse betraktes hos de ulike teoretikerne.

6.2 Sigmund Freud

Sigmund Freud (i Bugge m.fl., 2003) ser på sorg som en psykologisk prosess, og ikke minst som arbeid, *”Trauerarbeit.”* Freud har gjennom sitt arbeid med sorg vært foregangsfigur for andre sorgbearbeidelsesmodeller, spesielt gjennom sin artikkel *”Trauer und Melancholie”* fra 1917. Freud ser ikke på sorg *”som en passiv tilstand der reaksjonene kommer og går, men at sorg krever en aktiv innsats av den sørgende.”* *”Når en relasjon brytes, for eksempel ved dødsfall, må den sørgende bryte tilknytningen til den døde”* (Bugge m.fl., 2003:25).

Den sørgende må *”konfronteres med tapet og arbeide seg fram mot løsrivelse fra den døde. Unngåelse og benektning av tapet betraktes av disse forskerne som uheldig, og antas å utsette vedkommende for fare for sykdommer og plager”* (Bugge m.fl., 2003:29) Bugge m.fl. viser videre til begrepet *”sorgarbeidshypotesen.”* Begrepet omfatter et syn der det ses på som nødvendig å gå igjennom et sorgarbeid for å unngå plager av helsemessig art. De fleste fasemodeller bygger på denne forståelsen.

6.3 John Bowlbys fasemodell

Bowlbys fasemodell (1996) har senere *“[...] dannet grunnlag for en sterk utvikling av sorgmodeller som beskrev sorgforløpet som en serie faser. De ulike modellene opererer med noe ulik antall faser”* (Bugge m.fl., 2003:26). *”Fasemodellene preges av å være basert på psykodynamiske teorier som dominerende teoriramme. De presenterer også et individualistisk perspektiv på sorg”* (Bugge m.fl., 2003:28).

Bowlby`s modell består av fire faser. Den er basert på Bowlby`s studier av barns tilknytning til moren. Hans studier tok utgangspunkt i tilknytningen og løsrivelse mellom mor og barn.

”Teorien bygger både på en psykoanalytisk teori og studier av dyrs adferd. Bowlby var opptatt av at en fundamental del av utviklingen, både hos mennesker og dyr, er forming av tilknytningen til andre.” ”Bowlby mente denne tilknytningen er instinktiv og biologisk forankret, og at den er så sterk at når den blir truet, utløses spesielle

atferdsrespons, tilknytningsatferd, for eksempel klenging, gråt, sinne og protest. Disse responsene har, etter Bowlbys mening, til hensikt å opprettholde eller gjenopprette tilknytningen” (Bugge m.fl., 2003:32).

Ved dødsfall, der tilknytningen umulig kan gjenopprettes, vil den sørgende stå overfor to behov som er klart motstridende. Uttrykk for tilknytningsadferd, og ”[...] behov for å leve videre uten den døde” (Bugge m.fl., 2003:32). For å kunne møte denne utfordringen, mener Bowlby at den sørgende må igjennom en sorgprosess i 4 faser:

1. *Lammelsesfasen* omfatter lammelse og i ”[...] varierende grad ude af stand til at acceptere nyheden” (Bowlby, 1996:91). Denne fasen kan vare fra timer til en uke.
2. *Fase med lengsel og søking etter den avdøde*. Denne fasen er preget av sinne og ”[...] kun episodisk at registrere tabets virkelighet” (s. 91). Man kan oppleve at man for eksempel tror at man hører at avdøde kommer hjem. Man ”[...] fortolker signaler eller lyde som tegn på, at den mistede person nu er kommet tilbake” (s. 91). Bowlby understreker betydningen av søkingen etter den avdøde. Dette setter Bowlby i forbindelse med tilknytningsadferd (sinne, gråt, protest). Bowlby uttaler at ”skjønt tilknytningsadfærd fremtræder særlig stærkt i barndommen, når den er rettet mod forældrefigurer, er den imidlertid fortsatt aktiv i voksenlivet, hvor den som regel rettes mod en aktiv og dominerende figur, ofte en slægting, men sommetider en arbeidsgiver eller en ældre person i fællesskabet” (s. 95). Bowlby mener at denne tilknytningsatferden utløses hvis personen er redd, eller hvis tilknytningspersonen ikke er tilstede lenger. Tilknytningsatferden blir betraktet som en sunn og nødvendig reaksjon, og dette ”[...] fører os også til at betragte separationsangst som en naturlig og uundgåelig reaktion, når en tilknytningsfigur bliver væk på uforklarlig vis” (s. 95).
3. *Fase med disorganisering og fortvilelse* er preget av ”depresjon og kraftløshet” (Bugge m.fl., 1996:32).
4. *Fase med større eller mindre grad av reorganisering*. Denne fasen er preget av akseptering. ”Det skjer en forandring av den etterlattes oppfatning av den døde, og av tilknytningen til ham/henne” (Bugge m.fl., 2003:32).

Videre er Bowlby opptatt av en persons sorg må forstås i forbindelse med tilknytningen til avdøde. ”Gjennom Bowlbys tilknytningsteori beskrives ulike tilknytningsstiler (attachment styles) som utvikles i barndommen og som består relativt stabilt gjennom livet” (Bugge m.fl., 2003:32). Gjennom utvikling av forskjellige tilknytningsstiler, vil også sorgforløpet arte seg forskjellig fra person til person (Bugge m.fl., 2003).

6.4 J. William Wordens oppgavemodell

Worden (1996) har utviklet en oppgavemodell. En slik modell har et mestringsperspektiv, der oppgavene ”[...] må mestres i større eller mindre grad som en del av sorgprosessen.”

”Denne tilnærmingen beskriver mestring som en dynamisk prosess der den sørgende er aktiv i arbeidet for å løse de oppgaver han/hun møter” (Bugge m.fl, 2003:34). Worden betrakter en slik modell bedre enn en fasemodell. Han uttrykker det på denne måten: ”*The use of a task modell is superior to a stage or phase modell because of its dynamic fluidity and because it is a useful modell for the clinican who may be intervening with bereaved individuals and families*” (Worden, 1996:12).

Worden (1996:12) har utarbeidet 4 oppgaver (tasks) i forbindelse med sorgprosessen. Han kaller de ”*tasks of mourning.*” Disse oppgavene ses i forhold til barn i sorg, men Worden understreker at disse kun kan forstås på bakgrunn av den kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling hos barnet. Denne modellen betraktes spesifikt i forhold til barns tap av foreldre. Her følger de fire oppgavene:

Task 1: “To accept the reality of the loss.” (Å akseptere realiteten av tapet) (s. 13).

Task 2: “To experience the pain or emotional aspekts of the loss.” (Å gjennomleve smerte eller emosjonelle aspekter ved tapet) (s. 14).

Task 3: “To adjust to an environment in which the deceased is missing.” (Å innstille seg på å møte situasjoner der den avdøde er savnet. Dette omfatter å lære seg nye ferdigheter) (s. 15).

Task 4: “To relocate the dead person within one`s life and find ways to memorialize the person.” (Å finne en ny forbindelse til den avdøde i ens emosjonelle liv, slik at man makter å leve videre på en fornuftig måte) (s. 15).

I oppgave 1, uttaler Worden at her må barnet forstå og vedkjenne seg at den avdøde er død, og at personen ikke vil komme tilbake. Denne aksepteringen av tapet er en forutsetning for at barnet kan begynne å jobbe med oppgave 2, som omhandler de emosjonelle sidene ved tapet. For at barnet skal klare dette, er barnet avhengig av å bli møtt av voksne som forteller om døden på et nivå som står i forhold til barnets alder. Gjennom barnets gjentatte spørsmål, prøver barnet å forstå, samtidig som de forsikrer seg om at historien er den samme. Hvis barnet ikke mottar riktige opplysninger eller noe blir utelatt i historien, vil barnet selv fylle inn de tomme gapene med fantasien. Dette kan ofte være mer skremmende for barnet enn historiens faktiske opplysninger. Worden understreker videre at det er en vanskelig balansegang mellom å ønske at det ikke hadde hendt, eller å tro at den avdøde vil komme tilbake og det å forstå realiteten av tapet. Dette gjelder for barn, så vel som voksne.

I oppgave 2, sier Worden at her er det av signifikant betydning å erkjenne og jobbe seg gjennom følelsenes mange variasjoner. Hvis dette ikke skjer, kan dette medføre blant annet avvikende adferdsmønstre. Det er samtidig av stor betydning at barn imøtekommer denne oppgaven gradvis. De må hele tiden føle kontroll, slik at de ikke får følelsen av å mislykkes. Her er barn mellom 5 og 7 år spesielt sårbare. Samtidig som barn i denne alderen kan forstå noe rundt det endelige ved et dødsfall, mangler de kunnskaper i å takle den følelsesmessige intensiteten ved et tap. Denne intensiteten bunner ut i hele spekteret av følelser, som tristhet, sinne, skyldfølelse og angst. Her blir igjen den voksne en rollemodell for barnet i møte med følelsene sine. Barnet vil observere den voksnes håndtering av tapet.

I oppgave 3, uttaler Worden at barnet må justere seg til å møte hverdagen uten mor eller far. Dette er en del av sorgprosessen, og er en tilpasning til rollene som den avdøde forelder tidligere har fylt, enten direkte i forholdet til barnet, eller hjemmet for øvrig. For barn vil denne justering gå over tid. Dette omfatter at den sørgende må lære seg nye ferdigheter som den avdøde tidligere stod ansvarlig for.

Oppgave 4, er ikke en oppgave der barnet skal glemme sin avdøde forelder, men finne en fornuftig plass til den døde i sitt emosjonelle liv. Dette bidrar til at barnet kan leve videre på en positiv eller effektiv måte. Det er naturlig at barnet vil prøve å forstå hvem sin døde forelder er i livet sitt. Barnet skal ikke bli avskåret fra sin avdøde mor/far, men trenger hjelp til å sette forholdet til mor/far i et nytt perspektiv. Denne prosessen kaller Worden for "constructing."

Worden spesifiserer at disse oppgavene ikke nødvendigvis kommer i en bestemt rekkefølge. Samtidig kan de gjennomarbeides flere ganger over tid. Dette er en sirkulær prosess der den sørgende møter disse oppgavene igjen, og igjen.

Worden understreker at alle barn vil møte disse fire oppgavene helt individuelt. Det er stor variasjon i normal sorg hos barn som har opplevd tap av en forelder. De aller fleste barn vil gå igjennom disse fire sorgoppgavene på en sunn måte (Worden, 1996).

6.5 Toprosessmodellen

Toprosessmodellen (Dual Process Modell) for sorg er utarbeidet av Stroebe og Schut (1999, 2001 i Bugge m.fl., 2003:37). Denne modellen søker å integrerer sentrale trekk fra andre typer sorgmodeller, og den *"[...] representerer en analytisk ramme for å beskrive sorg som tilpasningsprosess."* Toprosessmodellen har det tradisjonelle sorgarbeidet (*"konfrontering*

med tapet og bearbeiding av tanker og følelser knyttet til tapet") som en sentral del, men vektlegger også andre prosesser. To typer stressorer er sentrale i toprosessmodellen:

1. Tapsstressorer "*(med fokus på den døde og på tapshendelsen, og med fokusering på tapet)*" (s. 37).
2. Sekundære stressorer "*(med vekt på utfordringer som er resultatet av tapet, for eksempel dårligere økonomi og praktiske oppgaver som kommer som resultat av dødsfallet)*" (s. 37).

Toprosessmodellen skiller samtidig mellom *tapsorientert mestringsstil* og *løsningsorientert mestringsstil*. Bugge m.fl. (2003:38) omtaler disse mestringsstilene på følgende måte:

Tapsorientert mestringsstil (loss orientation) "[...] består i en fokusering på tapet, på forholdet og tilknytningen som var, på livet sammen med den som er død, på hendelsen og forholdene omkring den, og omfatter tankemessige og følelsesmessige reaksjoner på tapet. Sorgarbeid slik den beskrives i tradisjonelle sorgteorier, tilsvarer i stor grad denne mestringsstilen" (s. 38). *Løsningsorientert mestringsstil (restoration orientation) "[...] fokuserer på forandringer i livssituasjonen som er konsekvenser av tapet, og som den sørgende må forsøke å mestre, for eksempel ivaretagelse av de oppgaver den døde tidligere tok seg av, etablering av et stabilt hverdagsliv uten den døde og utviklingen av en ny identitet"* (s. 38). (Denne mestringsstilen kan ses i sammenheng med Wordens (1996) oppgavemodell).

Problematisering av motsetningen mellom konfrontering og benekting i sorgprosessen, er i følge Bugge m.fl. (2003) det sentrale i toprosessmodellen. Det er en nødvendig pendling mellom taps- og løsningsstressorer. "*Det betyr at gunstig sorgarbeid etter denne modellen består i en prosess kjennetegnet av en veksling mellom konfrontering med og unngåelse i forhold til de to utfordringene. Dette beskrives som en dynamisk mestringsprosess bestående av en stadig veksling mellom å fokusere på tapet og å fokusere på andre utfordringer som tapet medfører*" (s.38).

Foreløpig er det gjort lite forskning som bekrefter toprosessmodellen. Bugge m.fl. (2003:39) understreker i denne sammenheng at det "*[...] derfor er vanskelig å vurdere nytten av modellen som utgangspunkt for teoretisk forståelse av sorg og for gjennomføring av sorgstøttetiltak.*"

6.6 Familie- og relasjonsmodeller

Familie- og relasjonsmodeller setter fokus på *"hvilken betydning relasjoner og sosiale systemer har på opplevelsen og utviklingen av sorg [...]"* (Bugge m.fl., 2003:33). I et *familieperspektiv* blir tapets betydning satt inn i en familiesyklussammenheng. Teorien bygger *"[...] rundt livsfaser som etablering, småbarnsfamilien, tenåringsfamilien, barnas løsrivelse, besteforeldre, enefamilie, den siste i foreldregenerasjonen dør. Dette perspektivet kan synliggjøre betydningen av sårbarheten for sorg i overgangsfaser i familiens utvikling [...]"* (s. 33). I familiemestringsteorier blir ulike mestringsstilers *"[...] betydning for de enkelte medlemmers tilpasning og utvikling som følge av tap"* (s. 33). I et relasjonsperspektiv ser man at *"sorg kommer til uttrykk i og påvirker våre relasjoner, og sorg blir også bearbeidet i de relasjonene vi lever i"* (s. 34). *"Relasjonene, og den måten de utvikler seg over tid, gjør det lettere eller vanskeligere å gjennomleve sorg"* (34).

6.7 Sorggruppemetoden

Sorggruppemetoden benyttes blant annet av de danske psykologene Davidsen-Nielsen og Leick (2003). De arbeider innenfor det psykodynamiske terapiområdet. De vektlegger at det kognitive og det emosjonelle skal integreres. I dette arbeidet brukes Wordens (1996) fire sorgbearbeidelsesoppgaver. De ser på Wordens oppgavemodell som en sirkulær og dynamisk modell der oppgavene løses i forskjellig rekkefølge, igjen og igjen. Davidsen-Nielsen og Leick (2003) anser denne modellen som mer konstruktiv enn en fasemodell når man skal søke å finne hvor den sørgende eventuelt har gått i stå. De peker videre på at gruppeterapiens grunntanke er at mennesker er sosiale vesener. Gruppeterapien er et psykososialt gruppearbeid der gruppeprosessen er arbeidsredskapet, men behandlingen er individuell.

I norsk sammenheng finnes det *sorggrupper* flere steder i landet. Aas (2003) er ansvarlig for ett slikt prosjekt, *"Møteplassen."* Dette er et tverrfaglig samarbeid mellom PPT, sykehus og kirke/menighet som geografisk dekker store deler av Sunnmøre. Målgruppen er barn og ungdom i aldersgruppen 6 til 18 år, som har mistet mor eller far. Dette er et prosjekt blant mange som ikke har intervensjon/terapi som intensjon. De sentrale aspektene ved et slikt prosjekt er at barn kommer i kontakt med andre i samme situasjon, samt at dette blir et forebyggende arbeid for utvikling av patologisk/komplisert sorg. Dette er en mulighet for barn

og unge til å dele tanker, følelser og erfaringer med andre som forstår på bakgrunn av egen opplevelse.

6.8 Helhetlig perspektiv på sorg

Helhetlig perspektiv på sorg beskriver et syn der sorgarbeidets mål ikke lenger er å bryte de følelsesmessige båndene til den døde. Bugge m.fl (2003) viser til Zisook & Shuchter (1986 i Bugge m. fl., 2003) som anser dette som umulig og uønskelig. Dette synet beskriver to dimensjoner som munner ut i sorgarbeidets mål: *"1) finne måter å videreføre forholdet til den døde på (minner, savn, ritualer), og 2) finne måter å leve videre i den ytre verden på"* (s. 39). Den som sørger må selv finne sin måte å møte disse to dimensjonene på. Disse utfordringene er *"[...] ikke fasepreget, men kan opptre parallelt, veksle og komme tilbake"* (s. 39). Videre uttaler Bugge m.fl. (2003:41) at *"[...] de ulike mestringsoppgavene kan bli løst over tid, i forskjellig tempo, på forskjellig måte og i forskjellig grad."*

6.9 Oppsummering

Freud (i Davidsen-Nielsen & Leick, 2003), Bowlby (1996), Worden (1996) og andre modeller for sorgbearbeidelse, viser at det finnes ulike måter å håndtere en vanskelig situasjon på. Innledningsvis i boken *"Sorg"* uttaler Bugge m.fl. (2003) at disse ikke må betraktes som motpoler, men at de utfyller hverandre. Det som imidlertid kommer tydelig fram i beskrivelsen av de ulike modellene, er at det har skjedd en utvikling i forståelsen av sorg og bearbeidelse av denne. Tidligere var sorg beskrevet som et individuelt fenomen, der målet er å bryte de følelsesmessige båndene til den døde, slik Freud (i Davidsen-Nielsen & Leick, 2003) omtaler sorgarbeidet. I nyere forskning legger man mindre vekt på faser, og ser sorgforløpet som *"[...] parallelle løp over tid uten at forløpet anses å bestå av bestemte faser"* (Bugge m.fl., 2003: 41). Gjennom begrepet *"constructing"* viser Worden (1996) at en av oppgavene i hans modell er å forholde seg til avdøde på en slik måte at man lever videre på en fornuftig måte. I senere tid ser man *"betydningen av å opprettholde en vedvarende forbindelse til den døde, en større vektlegging av andre sider ved sorg enn de følelsesmessige, utvikling av nye sorgmodeller som vektlegger prosessene som sorg skjer gjennom, og en større opptatthet av vekst og utvikling hos sørgende"* (s. 41). Man ser ikke på sorg som et individuelt fenomen, men som en prosess som er avhengig av relasjonelle forhold og med ulike mestringsstrategier. Videre beskriver Bugge m.fl. hovedmålsetningen i nyere forskning om sorg. Utvikling av

større "[...] forståelse for mangfoldigheten og variasjonen i de individuelle reaksjoner på tap" (s. 41). Tidsperspektivet på sorg har også vært i endring. *"Sorg betraktes som en fleksibel flerdimensjonal prosess, der arbeidet med de ulike dimensjonene foregår med ulikt tempo over lang tid, og der noen sider ved sorgen berører personen på måter som preger vedkommende livet ut"* (s. 42).

Det som har størst betydning for forståelsen av sorgbearbeidelse, vil være, etter min mening å forstå at det ikke finnes en sorgteori. Det bør være en styrke at man har ulike tilnærminger til å møte den utfordringen det er å gjennomgå en sorgprosess etter tap av en nær person. Vi er ikke like som mennesker, og vil derfor ha ulike strategier å møte denne utfordringen på. Neste kapittel omhandler skolen i møte med barn i sorg.

7. SKOLENS MØTE MED BARN I SORG

7.1 Innledning: En personlig erfaring

Jeg vil i dette kapitlet støtte meg til tidligere forsknings vurdering av hvordan skolen evner å ivareta sørgende barn. Videre vil jeg se på lærerutdanningens fagmål om temaet barn og sorg. Her vurderer jeg både departementets rammeplan for lærerutdanning, og fagplanene ved to utvalgte lærerhøgskoler, med fokus på hvordan temaet barn i sorg ivaretas. Til slutt i kapitlet tar jeg for meg beredskapsplaners innhold. Her vurderer jeg planenes form og innhold, og dens nytteverdi i krisesituasjoner. Jeg relaterer innholdet i dette kapitlet til delspørsmål 3; *"Hva er lærerutdanningens intensjoner – hva sier departementets rammeplaner for lærerutdanningen, og hva sier fagplanene ved ulike høgskoler om temaet barn og sorg?"* I tillegg omhandler dette kapitlet delspørsmål 4; *"Hva sier beredskapsplanene ved ulike skoler?"*

I en samtale, en vanlig arbeidsdag, med en kollega som har jobbet ca. 30 år i skolen, snakker vi generelt om barn som har mistet en nær omsorgsperson. Da uttaler personen: "Jeg tror det beste for barn i sorg er å komme raskt tilbake til den vanlige hverdagen igjen." Da tenkte jeg "ja, men hverdagen for hvem? Min hverdag som lærer som har en viss avstand til tapet, eller barnets hverdag, som sitter midt i sorgens kjerne? Mener personen da at den vanlige hverdagen er å "gå videre," i betydningen å ikke snakke om det som har skjedd?"

Min personlige opplevelse av hva vi er opptatt av og hva som ofte i diskuteres både på lærerværelset og personalmøter, dreier seg om faglige prestasjoner. Vi er svært opptatt av

hvordan elevene ligger an i forhold til de faglige utfordringene. Dette er selvsagt en stor del av jobben vår, og noe vi også skal være opptatt av i betydelig grad. Kan vår fokusering på faglige krav likevel gå på bekostning av andre områder av like stor betydning som for eksempel barns sorguttrykk? De faglige utfordringene og kravene er selvsagte på agendaen på personalmøtene. Er barns emosjonelle utvikling like selvsagte å sette på dagsorden på møtene våre? Eller må fokuset på emosjonelle områder vike plass for diskusjoner av faglig karakter? Videre gjør jeg rede for hva forskningen sier om skolens håndtering av sørgende barn. Her er tidsperspektivet på sorg fremtredende. I neste omgang vil det deretter være interessant å se hva lærerutdanningens målsetning er i relasjon til barn i sorg. Hva slags målformulering er nedfelt i departementets rammeplan for lærerutdanning, og hvordan ivaretar den enkelte lærerhøyskole temaet barn og sorg i sine fagplaner? Til slutt i dette kapitlet vurderer jeg tre ulike beredskapsplaners form og innhold. Hva kjennetegner en slik plan, og er den enkelte beredskapsplan utarbeidet slik fagpersonene foreslår, for så å være et nyttig redskap i krisesituasjoner?

7.2 Skolens møte med barn i sorg: Tidligere forskning

Dyregrov og Raundalen (1994) beskriver i sin bok "Sorg og omsorg i skolen," en skole som møter barn med fortid av sorgen. De beskriver en skole som møter barn med ekstraoppgaver eller irttesettelser når barnet ikke viser ønsket oppførsel, og evner derfor ikke å sette reaksjonsmønsteret i forbindelse med barnets sorg. De understreker at dette ofte skjer en tid etter tapet, da hverdagen skal ta til igjen og "[...] dødsfallet ikke lenger er så åpenbare for omgivelsene" (s. 16) Bugge m.fl. (2003:125) uttaler at "flere opplever at de ikke blir forstått av læreren sin, spesielt når det har gått en tid etter dødsfallet." Dette beskriver Bugge m.fl. med et eksempel, som illustrerer dette:

"Men da hadde det gått så lang tid at da tror folk at, de tror det har gått over, eller, de tror ikke det har gått over, men at slike ting trenger du ikke lenger, som fri fra skolen, liksom. Jeg spurte en kjemilærer om å slippe en prøve, og da så det ut som han trodde jeg prøvde å lure meg unna. Da ble jeg litt fortvilet da, og jeg tror han skjønte det. At han skjønte etter hvert at jeg trengte det. Jeg tror ikke at han skjønte helt at det hadde med det å gjøre, så seint som seks måneder etter dødsfallet til faren min" (s. 126).

"Foreldre og lærere undervurderer de plager som barna får og barn blir ofte varsomme med å gi uttrykk for sine opplevelser overfor voksne. Mange foreldre og lærere er ukjent med de vansker barna strir med, slik at omsorgsmiljøet ikke evner å ivareta barnas behov på en

tilfredstillende måte” (Raundalen i Dyregrov, 1989:7). De understreker videre at dette skyldes mangel på kunnskap om barns sorgreaksjoner, og ikke vond vilje. Dyregrov og Raundalen (1994) har sett at lærerne handler med større forståelse så snart de får kunnskaper på dette området. De understreker også at læreren, som har god kjennskap til barnets personlighet og klassekulturen rundt barnet, samt at de har tillit hos barnet har et veldig godt utgangspunkt til være en god støtte i sorgen. ”Ved å gi dem kunnskap og innsikt har vi opplevd at det har kunnet skje meget raskt og barnet har fått god og nødvendig støtte fra læreren og klassen over *lang tid*” (Dyregrov & Raundalen, 1994:16). Dyregrov understreker at barna trenger oppfølging over tid. Dyregrov, A. (2000:189) uttaler:

”Her kreves det både sensitive og kunnskapsrike voksne som innser når det er behov for faglig oppfølging, og som ikke ser det som et nederlag at noen trenger hjelp utover det de selv kan tilby. Skolens ledelse må engasjere seg og sikre at de barn som trenger det, følges opp over tid. Det er så altfor lett å slå seg til ro med at ”de greier seg sikkert bra”. Vår erfaring er at mange lider alene.”

Askim (2003) påpeker i sin artikkel ”Barn i sorg og krise,” nettopp behovet for oppfølging av barna over tid, og hvordan den voksne makter å romme barnets sorg. ”*Barn og unge som opplever å miste nære pårørende har behov for å bli ivaretatt av trygge voksne. Kunnskap om hvordan barn reagerer i møte med døden, gir mot til å gå inn i barnas sorg og være slike trygge omsorgspersoner. Vi må minne hverandre om at sorgarbeid er et hardt og tidkrevende arbeid som ofte pågår lenge etter at omgivelsene har glemt tapet og sorgen*” (s. 21).

Raundalen og Schultz (2006) er også opptatt av at oppfølgingsprosessen vedvarer over tid, og uttaler at ”*i skolen ser vi ofte eksempler på at krisepedagogikken trappes ned for tidlig, slik at eleven blir stående alene i den langsiktige håndteringen*” (s. 45).

For at vi skal kunne være i stand til å hjelpe barn i slike vanskelige situasjoner, må det i følge Raundalen (i Dyregrov, 1989) være to forutsetninger tilstede. Disse omtales som den personlige og den kunnskapsmessige. På det personlige planet må man ha evne til innlevelse, nærhet, en vilje og kraft til å lide med barn. Samtidig må det være en viss avstand til tapet. Det er ikke jeg som lærer som har mistet en av mine. På det kunnskapsmessige planet må vi ha

”[...] kunnskap om barn på forskjellige alderstrinn, deres begreper, deres forestillinger, sorgmønstre og symptomutforminger. Innebefattet i denne kunnskapsdelen ligger kravet til deg om at du skal ha en vurdering av når barnet trenger mer omfattende hjelp enn den du som lærer eller annen nærstående kan gi. Slik at du henviser til videre behandling når du forstår at barnet brytes ned av sorg og angst” (Raundalen i Dyregrov, 1989:4).

Barns uttrykk av sin sorg i en skolesituasjon vil variere. Dyregrov og Raundalen (1994) viser til at vansker som konsentrasjonssvikt, som følge av manglende energi og opplevelse av at tilværelsen er meningsløs, kan være en medvirkende årsak til at skoleaktiviteten hos eleven er lav. Dyregrov og Raundalen (1994:22) understreker at slike problemer *"[...] ofte varer lenger enn læreren forventer, og i forbindelse med en kjær persons død (forelder, søsken eller bestevenn) kan det gå både ett og to år før arbeidskapasiteten kommer tilbake på et normalt nivå."* Dyregrov (1989) setter skolevansker i forbindelse med tap av foreldre og sier at *"skolevansker er spesielt utbredt etter foreldres død, uansett skoletrinn, og er et forhold som ikke har blitt ofret stor nok pedagogisk oppmerksomhet"* (s. 33). Black (2002:302) refererer til Eerdeweghs studier om barns lærevansker etter foreldres død (Eerdewegh et al. 1982): *"The loss of a parent is associated with difficulties in learning and failure to maintain progress in school in the presence of a normal intelligence."* Dyregrov (1989) peker på langtidskonsekvensen for skolearbeidet. *"Mens mange andre symptomer er borte etter ett år, synes skolevansker etter tap å kunne vare ved de første årene etter tapet (dødsfall, skilsmisse)"* (s. 33). Worden (1996) mener at man skal utvise forsiktighet med å konkludere at barn får lærevansker etter tap av foreldre. I Wordens studie viste ikke barn med sorg stor forskjell fra kontrollgruppen. Derimot viser denne studien at det var større lærevansker ved skilsmisse enn ved tap av forelder. Dette forklarer Worden med at det muligens kan skyldes flere konflikter i hjemmet ved skilsmisse. Videre viser Wordens studie at lærerne var tilstede for samtaler med barna som hadde behov for det etter tap av foreldre. I norske studier fremkommer det, i motsetning til Wordens studier, at skoleprestasjonene lider i en sorgprosess, og at barn ønsker mer forståelse enn de får (Bugge m.fl., 2003). Bugge m.fl. (2003:123) understreker videre betydningen av at skolene utvikler *"[...] rutiner for oppfølging av barn når en i familien er alvorlig syk eller dør."* Her menes ikke beredskapsplaner som de fleste skoler har, men *"[...] rutiner for støtte i sykdomstid eller med langsiktig perspektiv i sorgen."* Videre poengteres det at *"det er også essensielt at læreren er bevisst på at sorg er en lang prosess som kommer og går."*

Juul Sørensen og Hov Thomsen (2003) som i en årrekke har jobbet med barn og unge i forhold til depresjoner, poengterer nødvendigheten av at skolen tilrettelegger et miljø som er preget av *"süccesoplevelser."* Barnet bør ha en god følelse av egen *"[...] social og faglig kompetence"* (s. 103). Raundalen og Schultz (2006) er opptatt av at barnets læringsprosess ivaretas i en krisesituasjon, og de understreker betydningen av at barnet kommer tilbake til en normal skolehverdag så tidlig som mulig. I dette innebærer det at skolen må innta en aktiv holdning i å møte krisene på et tidlig tidspunkt, og i tillegg legge inn så mange forebyggende

elementer som mulig i krisehåndteringsprosessen. Lærerens betydning overfor barnet i en skolesituasjon er helt sentral, da læreren er den personen som barnet, som oftest, vil betro seg til når det har vanskeligheter av følelsesmessig art. Lærerens kompetanse i å fange opp behovene hos barnet, og lærerens kompetanse eller "[...] ballast, der ruster dem til at handle fornuftig, når spørsmålet om depression oppstår" (s.103), er avgjørende når skolen er i møte med barn som har mistet en av sine nærmeste.

Dyregrov, A. (2000) har sett på skolen i forhold til traumatiserte barn. I boken *"Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere,"* defineres begrepet *traume* som "[...] overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen" (s. 11). Dyregrov viser til Terr (1991, i Dyregrov, A. 2000) der traume deles inn i to ulike kategorier: Type 1 traume (omfatter enkelthendelser som plutselig dødsfall eller ulykke). Type 2 traume (omfatter gjentakende situasjoner som krig, mishandling, seksuelle overgrep). Tap av foreldre eller søsken er karakterisert som type 1 traume for barnet. Her understrekes nok en gang betydningen av lærerens kompetanse på barns reaksjoner, både umiddelbart og i ettertid etter hendelsen. Black (2002:302) uttrykker det samme: *"Bereaved children may feel ashamed of their reactions, believing themselves to be experiencing unique emotions. Education about emotional reactions can usefully be part of the school curriculum and a handbook for teachers has been published."* Dyregrov, A. (2000) peker videre på at skolen gjentatte ganger ikke makter å favne alle barna som har behov for hjelp i en traumesituasjon. Skolen har et sterkt klassefokus, og for barn som faller utenom klassen har det vært problematisk å for eksempel få tillatelse til å være med på aktiviteter av rituell art. Dyregrov viser til forskning som viser et dårlig bilde av lærernes håndtering av vanskelige situasjoner. Lærere har oversett barn som har hatt behov for hjelp, anklaget traumatiserte barn for latskap ved nedgang i skoleprestasjoner, og grovt undervurdert barnas problemer. Noen elever har følt seg forfulgt av lærere over tid etter den traumatiske hendelsen. Det som kan forventes fra et barn i en traumatisk situasjon er at det er vanlig at skoleprestasjonene synker, samtidig som at fraværsdagene øker. De viser at de er umotiverte og ukonsentrerte. Spesielt overganger er vanskelige å håndtere for disse barna, for eksempel skolestart og overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Det er risiko for at traumatiserte barn blir ertet. Worden (1996) viser at hele 14 % av barna i sin studie opplevde å bli ertet for at de ikke hadde begge foreldrene i live. Venner er svært viktig for barn. Dyregrov, A. (2000) uttrykker at venner er ofte viktigere støtte enn lærerne. Det er av stor betydning at lærerne legger til rette for vennestøtte. Dyregrov, K. (2000) viser i sin rapport om *"Omsorg for etterlatte ved selvmord,"*

der de fleste av de intervjuede foreldre med mindreårige barn i grunnskolen viser til "[...] svært betydningsfull støtte" (s. 71) fra skolens side. Ved tap av en klassekamerat har elevene fått direkte informasjon, anledning til å stille spørsmål og mulighet til å uttrykke egen sorg. Skolen har vært oppmuntrende i forhold til å gi rom for dette i skoletiden. Elevene har laget tegninger, brev og overrekt blomster til familien ved begravelse og syning. Hun sier videre at *"ved å gi medelever tid og muligheter til empatisk innlevelse i skoletiden kan det bli en god støtte for et barn som har mistet et søsken eller skoleelever som har mistet en venn"* (s. 143). Dyregrov, K. viser også til *"eksempler på at elevene fortsetter å huske sin skolekamerat over tid. En mor fra en liten kommune forteller at elevene har minnes sin klassekamerat med blomster på graven ved høytider, også etter det første året"* (s. 143).

Dyregrov, K. (2000:143) sier videre at de

"etterlatte i denne studien forteller om ulike støtte fra skolen avhengig av om den ble tilrettelagt for klassen som mistet sin klassekamerat, om den støttet gjenlevende søsken eller om den hovedsakelig ble rettet mot foreldrene. Uansett omfang ble skolens tiltak lagt merke til og verdsatt av foreldre og var til hjelp for eventuelle gjenlevende søsken. Erfaringene gjelder hovedsakelig tiltak for klassens medelever etter ungdommers tragiske dødsfall. Ettersom etterlatte forståelig nok stiller spørsmålstegn ved om disse yngste dødsfallene virkelig er selvmord og ikke skyldes lek/uhell, blir det særdeles viktig hvordan skolen informerer og omtaler dødsfallet."

Dyregrov, K. understreker skolens betydning for de minste. Hun trekker fram skolens målsettinger om et nært samarbeid mellom skole og hjem, og etter en tragisk hendelse som selvmord i familien, vil dette samarbeidet være av stor betydning. Dette krever involvering fra skolens side. Hun understreker også lærerens betydning i det hele. Hun mener at læreren *"[...] vil kunne være en viktig støtteperson for barnet, på grunn av den innflytelse og posisjon denne har, særlig overfor mindreårige barn"* (s. 143).

På bakgrunn av Dyregrov, K. informanter, uttrykte de at de var svært tilfredse med hvordan skolen håndterte en krise av et slikt omfang som tap av barns søsken eller nære familie. Det Dyregrov, K. her har beskrevet, er foreldres oppfattelse av hvordan skolen kan være en støtte den første tiden etter en krise i omfang av et dødsfall i en elevs nærmeste familie. Når man ser sorgen i et lengre tidsperspektiv, er da skolen en like stor støtte lang tid etter tapet? I følge Dyregrov og Raundalen (1994), og som vi har sett beskrevet ovenfor, er ikke skolene så profesjonelle over tid. Davidsen-Nielsen og Leick (2003) trekker fram nettopp dette som et problem. De uttaler at den vanskeligste tiden etter tap, kommer etter 3-4 måneder. Det er på dette tidspunktet den sørgende har forstått omfanget av tapet. Samtidig trekker det nettverket som var til stede i starten seg tilbake, fordi *"[...] den nye "hverdag" er begyndt"* (s. 296).

Tradisjonelt sett har ikke skolen møtt sørgende barn slik den burde. Det å møte et sørgende barn med kritikk når barnet ikke viser ønsket oppførsel, eller når skoleprestasjonene ikke svarer til forventningene og uten å sette dette i relasjon til tapet, viser at skolen har en vei å gå for å ivareta sørgende barn. Spesielt er sorgens tidsperspektiv trukket fram, og dette viser at skolen ikke har tradisjon for å ivareta sørgende barn over tid. Som før nevnt, påpeker Askim (2003) at gjennom kunnskaper om barn i sorg blir den voksne tryggere på sin håndtering i møte med sørgende barn. I tråd med voksnes kunnskaper om barns sorg, skal jeg i neste punkt fokusere på nettopp dette. Jeg skal blant annet se hva lærerutdanningen vektlegger av kunnskaper til lærerstudentene om temaet barn og sorg.

7.3 Lærerutdanningens intensjoner

7.3.1 Innledning

Dette punktet omhandler den enkelte lærer og lærerens kunnskaper om barn i sorg. Dette punktet er, som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, relatert til delspørsmål 3; *"Hva er lærerutdanningens intensjoner – hva sier departementets rammeplaner for lærerutdanningen, og hva sier fagplanene ved ulike høyskoler om temaet barn og sorg?"* Det vil være svært interessant å se hvorvidt lærerutdanningen er med på å forberede læreren på å møte et barn med sorg i skolen. Jeg har først og fremst gått til Kunnskapsdepartementet. Her har jeg gjennomgått departementets rammeplaner for allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning fra 3.april 2003. Jeg har valgt å se lærerutdanningen todelt, av den grunn at det er lærere i skolen, og spesielt i småskolen, 1.-4. trinn, som har bakgrunn fra både allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen. Jeg er interessert i å finne ut hva som beskrives som mål for lærerstudentene om emnet barn i sorg.

I neste omgang vil jeg gå til to ulike lærerhøyskoler for komparativt å se hvorvidt det eksisterer ulikheter i fagmålene som er nedfelt i fagplanene ved den enkelte lærerhøyskole. Fagplanens mål vil kunne gi en indikasjon på hvilke kunnskaper lærerstudenten har fått gjennom sin lærerutdanning.

7.3.2 Hva sier rammeplanen for førskolelærer- og allmennlærerutdanningen om temaet barn og sorg?

Rammeplanen for lærerutdanning utgjør et nasjonalt og forpliktende grunnlag for den enkelte læreinstitusjon, og den enkelte virksomhet skal utarbeide egne fagplaner basert på

rammeplanen (<http://www.odin.dep.no/kd....s>. 9) Om omsorgssvikt, sier rammeplanen under overskriften *"Samfunn, barnehage/skole, lærerutdanning,"* at *"Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side"*

(<http://www.odin.dep.no/kd....s>. 8). Rammeplanen uttrykker her at noen barn vil ha behov for spesielle tiltak og omsorg fra læreren.

I rammeplanene har jeg ikke funnet konkret ordlyd som omtaler temaet barn og sorg, men noe mer konkret sier rammeplanen om faglig kompetanse; *"Studenten skal ha kunnskap om barn i ulike kriser og kunne bidra til å utvikle barnehagen som arena for forebygging og profesjonell hjelp."* (<http://www.odin.dep.no/kd....s>. 21). Jeg opplever her rammeplanen som svært tydelig i forhold til temaet barn og sorg, til tross for at ordlyden ikke konkretiserer ordet sorg. Studentene skal ha kunnskaper om ulike kriser, samt ha kunnskaper om forebygging og profesjonell hjelp. I Rammeplanen, under *"formål og egenart"* for allmennlærerutdanningen, sier planen at; *"Lærerutdanningen må gi studentene kjennskap til hvordan de som lærere kan ta i bruk ulike ressurser i og utenfor skolen når de skal gi elevene særskilt hjelp og støtte"* (<http://www.odin.dep.no/kd....s>. 12). Under faget pedagogikk er ett av målområdene at; *"Studenten skal kunne gi omsorg og hjelp til barn i krise..."* (<http://www.odin.dep.no/kd....s>. 20).

Som vi ser, er formuleringene i rammeplanen noe generell, sett i forhold til barn med sorg. Begrepet "krise" brukes som et "paraplybegrep" som omhandler barn i svært vanskelige situasjoner. Likevel oppfatter jeg rammeplanen som tydelig, i den forstand at den er klar på at lærerstudentene skal ha kunnskaper om barn i kriser, og dermed kunnskaper om barn med sorg. I tillegg uttrykker rammeplanen tydelig at studentene skal ha kunnskaper om forebygging og kunne gi profesjonell hjelp.

Slik jeg oppfatter departementets intensjoner om lærernes kunnskaper om temaet barn i sorg, er barna ivaretatt. Lærerne skal ha kunnskaper til å møte barn med sorg på en profesjonell måte. Videre vil det være interessant å se hva den enkelte lærerutdanningsinstitusjonen har nedfelt i sine fagplaner om temaet barn i sorg.

7.3.3 Hva sier to utvalgte lærerhøgskoler i sine fagplaner om temaet barn og sorg?

På grunnlag av rammeplanen for lærerutdanning, skal den enkelte virksomhet utarbeide egne fagplaner. Fagplanene ved den enkelte virksomhet skal i følge rammeplanen *"[...] tolke og*

presisere mål og fastsette innhold, studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsordninger for hvert fag. De skal også vise helheten i studiet” (<http://www.odin.dep.no/kd...s.9>).

Jeg har valgt å gå til to tilfeldig valgte lærerhøgskoler, henholdsvis Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Østfold, for komparativt å kunne se likheter og forskjeller hos de ulike skolene. Ved hver av skolene har jeg sett på fagplanene for både allmenn- og førskolelærerutdanningen for studieåret 2006/2007.

Ved Høgskolen i Oslo er ett av kompetansemålene for allmennlærerutdanningen i pedagogikkfaget at; *”[...] de skal kunne gi omsorg og hjelp til barn i krise*” (<http://www.hio.no/content....sidetall ikke oppgitt>). Fagplanen er tydelig på at studentene skal kunne gi hjelp til barn i krise, men den utdyper ikke ordet ”krise.” Formuleringen er derfor ikke mer konkret i fagplanen enn i rammeplanen.

I faget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap i førskolelærerutdanningen, inneholder fagplanen et konkret mål i forbindelse med temaet sorg: *”Studenten skal ha innsikt i barns reaksjoner i forbindelse med sorg og kriser*” (<http://www.hio.no/content....s.60>). Høgskolen i Oslo har i sine fagplaner for førskolelærerutdanningen nedfelt mål som er presisert på bakgrunn av rammeplanens mål. Formuleringen er konkretisert fra ”krise” til ”sorg”, og i tillegg presiserer målet at studentene skal lære noe om sorgreaksjoner. Jeg kan her konkludere med at førskolelærerutdanningen har konkretisert og tydeliggjort mål om temaet barn og sorg, mens allmennlærerutdanningens fagmål har benyttet begrepet ”krise” fra rammeplanen.

Ved gjennomgang av fagplanene ved Høgskolen i Østfold, allmennlærerutdanningen, står det om *barn og unge i krise*; *”Lærerutdanningen må forberede studentene på ulike sosiale utfordringer i barns oppvekstmiljø*” (<http://www.adm.hiof.no/....s.5>). Under *innhold og oppbygging i pedagogikkfaget* står det; *”Omsorg og hjelp til barn i krise*” ([http://www.adm.hiof.no/....s.25 og 28](http://www.adm.hiof.no/....s.25%20og%2028)). Ved førskolelærerutdanningen, under *sosiale utfordringer*, finner jeg; *”Førskolelærerutdanningen skal forberede studentene på å møte barn og foreldre i ulike livssituasjoner*” (<http://www.adm.hiof.no/....s.3>). Det kan se ut som at Høgskolen i Østfold ikke konkretiserer målene fra rammeplanen om temaet barn og sorg. Allmennlærerutdanningen sier at pedagogikkfaget skal inneholde omsorg og hjelp til barn i krise, men jeg kan ikke finne at dette er nedfelt i målene i pedagogikkfaget. Det samme gjelder for førskolelærerutdanningen. Det nærmeste jeg finner som kan knyttes til temaet barn og sorg, er som beskrevet ovenfor, en forberedelse av studentene på å møte barn i ulike livssituasjoner og oppvekstmiljø. Heller ikke førskolelærerutdanningen omtaler barn i krise i sine mål for fagene, verken i pedagogikkfaget eller kristendoms-, religions- og

livssynskunnskap. I tråd med rammeplanen benyttes begrepet skal i formuleringen. Det kan se ut til at fagplanene til Høgskolen i Østfold er mer generelle enn rammeplanen. Når det gjelder temaet barn og sorg kan det se ut til at denne institusjonen ikke har *”tolket og presisert mål,”* som beskrevet ovenfor, i sine fagplaner om dette emnet.

Det kan synes som om det hersker ulikheter ved ulike utdanningsinstitusjoner om hvilke fagmål og hvilken formulering som brukes. Dette kan igjen bety at lærerstudenter blir utdannet med noe ulik fagkunnskap, og at det deretter vil forekomme ulik kompetanse hos den enkelte lærer.

Jeg har i gjennomgangen av departementets rammeplaner og fagplanene ved to ulike høyskoler fått svar på delspørsmål 3; *”Hva er lærerutdanningens intensjoner – hva sier departementets rammeplaner for lærerutdanningen, og hva sier fagplanene ved ulike høyskoler om temaet barn og sorg?”* Rammeplanen for lærerutdanningen uttrykker tydelig at lærerstudenter skal ha kunnskaper om barn i kriser. I tillegg skal studentene ha kunnskaper om forebygging og kunne gi profesjonell hjelp. Fagplanene ved høyskolene legger føringer for hva læreren skal ha i sitt kunnskapsrepertoar, og som vi ser, finnes det ulikheter på hvor tydelig målformuleringene er. Høgskolen i Østfold omtaler ikke begrepet ”krise” i sine fagmål, og har en noe vagere formulering enn det rammeplanen uttrykker om barn i sorg og krise. Høgskolen i Oslo har i førskolelærerutdanningen nedfelt et konkret mål i kristendoms-, religions og livssynskunnskap. Begrepet ”sorg” er her presisert utover rammeplanens ”krise” begrep, og i tillegg er det tydeliggjort at studentene skal lære om barns reaksjoner i sorg og krise. Det fremkommer store variasjoner i målformuleringene ved de to høyskolene. Dette kan igjen være en indikator på at det er forskjeller i hvor presise målformuleringene er ved ulike høyskoler generelt når det gjelder temaet barn og sorg. Det ser ut til at dette temaet, i varierende grad, er ivarettatt i fagplanene.

I neste kapittel skal jeg ta for meg beredskapsplaner. Jeg ønsker å se hva som kjennetegner en slik plan, og hva en beredskapsplan kan bidra med i en krisesituasjon.

7.4 Skolenes beredskapsplaner

Dette kapitlet omhandler beredskapsplaner, og knyttes til delspørsmål 4; *”Hva sier beredskapsplanene ved ulike skoler?”* Jeg er interessert i å finne ut hvordan slike planer er konstruert. Omtaler planene sorgbearbeidelse sett både på kort og lang sikt, og kan en beredskapsplan være til hjelp for en lærer i vanskelig situasjon? Er det stor variasjon i slike planer og hva går i så fall ulikhetene ut på?

Fagpersoner som arbeider med barn, skole og sorg/krise uttrykker at det er behov for en beredskapsplan ved den enkelte skole (Raundalen & Schultz, 2006) og (Dyregrov, 1994). Raundalen og Schultz (2006) uttaler at det ikke er utarbeidet retningslinjer for beredskapsplanenes innhold fra statlig hold. Dette betyr at den enkelte virksomhet selv er ansvarlig for å utarbeide, gjennomgå og evaluere planen. Hva skal en beredskapsplan inneholde? I korte trekk bør en slik plan, i følge Raundalen og Schultz (2006) være kortfattet og tydelig. Den skal ha innholdsfortegnelse og beskrive en ansvarsfordeling over oppgaver i personalgruppen. Oversikt og oppdaterte lister over ekstern ekspertise er nødvendig. En beredskapsplan skal, i følge Raundalen og Shultz, *"gi generelle, men konkrete retningslinjer, og sikre skolen en aktiv holdning og en konkret strategi i møte med krisesituasjoner og voldsepisoder"* (s. 196). Videre uttaler Raundalen og Shultz at beredskapsplanen skal *"[...] redegjøre for krisehåndtering på tre nivåer: den umiddelbare håndteringen, tiltak for de etterfølgende dagene, og tiltak for mer langsiktig oppfølging"* (2006:196). Dyregrov, K. (2000:71) viser i sin studie at beredskapsplanene vektlegger *"[...] samarbeidet mellom skolen og de nærmeste etterlatte [...]."*

Videre har jeg et utvalg på tre ulike beredskapsplaner, som representerer tre av skolene som har stilt opp til intervju. Jeg finner at alle de tre beredskapsplanene er utarbeidet etter forslag fra Dyregrov (1989). Planene er like, i den forstand at de er kortfattet og tydelige, og de beskriver alle en rolle- og ansvarsfordeling over ulike oppgaver. Det finnes noen ulikheter. En av planene presenterer en liste over ekstern ekspertise og viktige telefonnummer. To av planene omtaler sorgreaksjoner hos barn over noen få linjer. Ingen av planene formidler noe om strategier for langsiktig oppfølging, utover at klassestyrer skal følge opp eleven. En av planene er ikke omarbeidet fra den ble utarbeidet i 1992.

Som vi kan se, er de tre planene ganske like. De inneholder de mest signifikante momentene, som er beskrevet i Dyregrov (1989). Jeg savner likevel en tydeligere beskrivelse av de viktigste oppfølgingstiltakene sett i et lengre tidsperspektiv. Bugge m.fl. (2003) etterspør strategier for oppfølging over tid i skolen, samt at det er behov for at skolen utarbeider rutiner for sykdomsperioder. Jeg vil tro at dersom noen strategier på langtidsoppfølging var beskrevet i en slik plan, ville dette kunne være med på å hjelpe læreren til å gjennomgå sorgprosessen sammen med barnet på en mer profesjonell måte. Læreren hadde da hatt noen tiltak lett tilgjengelig på skolen dersom det skulle være behov for det. Det vil likevel være behov for at læreren har internalisert disse kunnskapene på forhånd, men beredskapsplanen vil da kunne utgjøre et godt oppslagsdokument som er lett tilgjengelig, og som ikke minst tar for seg hele sorgforløpet på kort og lang sikt.

En beredskapsplan vil kunne være til hjelp for læreren, slik jeg ser det, de første timene og dagene etter et dødsfall i barnets nære familie. På lenger sikt ser det ut til at læreren må innhente kunnskaper fra annen litteratur.

7.5 Oppsummering

I dette kapitlet, som omhandler hva tidligere forskning sier om skolen i møte med sørgende barn, lærerutdanningens rammeplaner og fagplaner, samt beredskapsplaner, er dette kapitlet knyttet til delspørsmål 3 og 4. Delspørsmål 3 lyder; *"Hva er lærerutdanningens intensjoner – hva sier departementets rammeplaner for lærerutdanningen, og hva sier fagplanene ved ulike høgskoler om temaet barn og sorg?"* Videre lyder delspørsmål 4; *"Hva sier beredskapsplanene ved ulike skoler?"*

Forskning som er foretatt på skolen i møte med barn som sørger, viser at sørgende barn ikke ivaretas på en tilfredsstillende måte i skolen. Lærere har ikke kunnskaper om hvordan barn sørger generelt, men særlig fremtrer tidsperspektivet på sorg som et av områdene skolen ikke håndterer så bra. Askim (2003), Raundalen (i Dyregrov, 1989), og Dyregrov og Raundalen (1994) etterspør alle kunnskaper i skolen om barns sorgreaksjoner.

I relasjon til delspørsmål 3, fant jeg i gjennomgang av departementets rammeplan for lærerutdanning av denne er klar på at lærerstudenter skal ha kunnskaper om barn i krise, samt kunnskaper om forebygging. Ved gjennomgang av fagplanene ved Høgskolen i Østfold og Høgskolen i Oslo, fremkommer det at temaet barn og sorg i varierende grad er ivaretatt. I gjennomgangen av tre ulike beredskapsplaner, som er knyttet til delspørsmål 4, fremkommer det også variasjoner i planenes utforming. Planene er like, i den forstand, at alle planene mangler strategier på langtidsoppfølging.

8. SAMMENDRAG AV TEORETISK FORANKRING

I dette arbeidet søker jeg å få en forståelse av lærernes egen opplevelse av seg selv og sin kompetanse på ulike konkrete områder i møte med sørgende barn i skolen. Min hovedproblemstilling lyder: *"I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn i sorg som har mistet mor, far eller søsken?"*

For å belyse hovedproblemstillingen har jeg gjennom teori å fått svar på fire av delspørsmålene.

Jeg har fått en forståelse av *"hva som kjennetegner sorg hos barn etter tap av mor, far eller søsken,"* og *"hva konsekvensene er etter tap av mor, far eller søsken for den psykiske utviklingen"* (delspørsmål 1 og 2).

Det å miste en av sine foreldre er et av de mest fundamentale tap et barn kan oppleve (Worden, 1996), og barns sorg har gjennom forskning de siste tiår vist seg å arte seg like individuell som voksnes sorg (Parkes, 1990). I et historisk perspektiv har ikke barns sorg blitt tatt på alvor. Man har trodd at *"barn tar det så naturlig"* (Øvrebø, 2000:18) og derfor har man tradisjonelt ansett barns sorg som lite viktig. De siste tiår har det blitt forsket mye på barns sorguttrykk og sorgbearbeidelse, og vi besitter i dag mye kunnskap om temaet barn og sorg. Et betydelig antall barn, ca. 3000 (Ekvik, 1991), opplever hvert år å miste en av sine omsorgspersoner. Barn sørger som før nevnt individuelt, og modenhetsnivået både kognitivt og emosjonelt, er viktige faktorer som er avgjørende for hvordan barnet håndterer sin sorgprosess. Et viktig kjennetegn ved barns måte å håndtere sorg på, er at barn går ut og inn av sorgprosessen (Bugge m.fl., 2003). Dette kan virke forvirrende på personer rundt barnet, og barnet kan misforstås ved å tro at det ikke sørger. Den sosiale konteksten barnet befinner seg i er en avgjørende faktor for hvordan barnet mestrer sin sorgbearbeidelse (Worden, 1996, Bowlby, 1996, Haaland, 2002). Omgivelsene kan være med å *"styre"* sorgprosessen i positiv eller negativ retning. Den sunne sorgprosessen kjennetegnes ved at barnet får mulighet og aksept til å gi uttrykk for hele sitt følelsesregister (Dyregrov, 1989). Dersom barnets omgivelser er åpne om hendelsen og gir barnet konkrete forklaringer på spørsmål det stiller, samt at barnet hadde en god tilknytning til avdøde før tapet (Bowlby, 1996), er dette faktorer som bidrar til å ivareta en sunn sorgprosess. Gjennom en sunn sorgutvikling utvikler barnet selvtillit og autonomi, som igjen fører til en resiliert utvikling (Borge, 2003). I en patologisk/komplisert sorgprosess er det flere momenter som kan bidra til svært negative konsekvenser for barnet. For det første svikter omgivelsene rundt barnet. Dersom barnet ikke får mulighet til å sette ord på sine følelser, stille spørsmål og motta konkrete svar, vil fantasiens *"skrekkbilder"* ta over og styre sorgprosessen i en negativ retning (Dyregrov, 1989). Et ambivalent forhold til avdøde kan i tillegg være en faktor som kompliserer sorgutviklingen (Davidsen-Nielsen & Leick, 2003). Ytterligere kan depresjon utgjøre en av risikofaktorene for utvikling av en komplisert sorgprosess. I en depressiv tilstand har de deprimerte følelsene tatt overhånd (Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003). Ved tap av en av sine nære familiemedlemmer er det i tillegg fare for å utvikle stress. Posttraumatisk stressyndrom, PTSD, kan også utvikle seg i en sorgprosess. Dette er reaksjoner på en hendelse som varer i lengre tid etter hendelsen (Dyregrov, 1994). Som vi ser, kan konsekvensene for en

negativ sorgutvikling være fundamentale for barnet. Hvordan blir sørgende barn ivaretatt i skolen? Dyregrov, K. (2000) viser i sin rapport at foreldre, som mistet et barn i selvmord, var tilfredse med skolens tiltak den første tiden. Dyregrov og Raundalen (1994) mener at skolen ikke er like profesjonell over tid. De viser til at skolen har håndtert sørgende barn ved irttesettelse når barnet ikke viser ønsket adferd, uten å se adferden i forbindelse med barnets sorgprosess. De uttaler at dette ofte skjer en tid etter tapet. Dyregrov og Raundalen uttaler at lærerne har håndtert sørgende barn mer profesjonelt, også etter en tid, etter å ha tilført lærerne nødvendig kunnskap.

Hva er lærerutdanningens intensjoner om barn i sorg? Dette er konkretisert i delspørsmål 3; *"Hva er lærerutdanningens intensjoner – hva sier departementets rammeplaner for lærerutdanningen, og hva sier fagplanene ved ulike høgskoler om temaet barn og sorg?"*

Rammeplanen for lærerutdanning er tydelig på at lærerstudentene skal ha kunnskaper om ulike kriser, samt forebygging og kunne gi profesjonell hjelp (<http://www.odin.dep.no/kd....s>. 21) I gjennomgang av fagplanene ved to utvalgte lærerhøgskoler, henholdsvis Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Østfold, fremkommer det at det er stor variasjon i målformuleringenes tydelighet i fagplanene om temaet barn og sorg. Høgskolen i Oslo har konkretisert ordet *krise* i sine fagplaner til ordet *sorg*. Høgskolen i Oslo har denne ordlyden i sine fagmål; *"Studenten skal ha innsikt i barns reaksjoner i forbindelse med sorg og krise"*

(<http://www.hio.no/content....s>. 60). Høgskolen i Østfold har derimot ikke konkretisert målformuleringen i sine fagplaner. Høgskolen i Østfold opererer med en vagere målformulering enn rammeplanens mål. En formulering som kan knyttes til temaet barn og sorg er *"førskolelærerutdanningen skal forberede studentene på å møte barn og foreldre i ulike livssituasjoner"* (<http://www.adm.hiof.no/....s>. 3). Denne variasjonen i fagmålene vil være en indikator på at det vil eksistere forskjeller på hvordan temaet barn i sorg ivaretas ved den enkelte lærerhøgskole. I det store og det hele omtales sorg lite i planene.

Hva kjennetegner beredskapsplanene ved ulike skoler og hva er nytteverdien i en slik plan? Dette knyttes til delspørsmål 4; *"Hva sier beredskapsplanene ved ulike skoler?"* Ved gjennomgang av tre ulike beredskapsplaner, som representerer tre av skolene som har stilt opp til intervju, finner jeg at innholdsmessig er det noe variasjon. De inneholder alle tre en rolle- og ansvarsdeling over ulike oppgaver i en krisesituasjon, men ikke alle tre inneholder liste over eksternt ekspertise og viktige telefonnummer. Likeledes sier ikke alle planene noe om barns sorgreaksjoner. Planene er derimot like ved at ingen av planene inneholder strategier for langtidsoppfølging. Nytteverdien av de gjennomgåtte planene vil samlet sett være en støtte umiddelbart etter hendelsen, men har ingen nytteverdi for oppfølging over tid.

Tankene mine faller stadig tilbake på lille Jonas, som jeg innledningsvis forteller om. Han opplevde å miste mammaen sin under dramatiske omstendigheter. Jeg kan ikke komme unna tanken om at hvis jeg visste noe om barn og deres behov i en slik situasjon den gang, hadde jeg hatt muligheter til å ivareta Jonas på en mer bevisst og profesjonell måte. Empati og evne til å bry seg om andre mennesker er selvsagt et viktig fundament for kunne gi støtte til barn under dramatiske omstendigheter. Med et kunnskapsfundament i tillegg, som faglitteraturen etterspør i relasjon til skolen, vil vi som fagpersoner kunne nå så mye lenger i vårt arbeid med Jonas og alle andre barn i hans situasjon. Vi trenger kunnskaper for å kunne gjennomleve sorgen sammen med barnet på en profesjonell måte. Dette bringer meg over til delspørsmål 5 som lyder; *”Hva er lærernes egne erfaringer med å møte barn i sorg i skolen?”*

Jeg har gjennom teori lært noe om hva som er viktig for å være profesjonell i møte med sørgende barn. Likeledes har jeg lært noe om intensjonene i utdanningssystemet. Jeg fant derimot lite teori som konkret omhandler læreres erfaring med sørgende barn. Jeg ønsker videre å vende tilbake til hovedproblemstillingen for empirisk å undersøke hva lærere i min region opplever av egen profesjonalitet i møte med barn i sorg i skolen.

DEL II: METODE

9.1 Problemstilling

Min egen opplevelse med lille Jonas som mistet mammaen sin da han var 4 år, ble utgangspunktet for denne oppgaven. Dette munnet ut i min problemstilling:

”I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken”

Da litteraturen ga lite svar på læreres personlige opplevelser, ønsker jeg å besvare problemstillingen min ved å snakke med lærere og høre deres egne erfaringer i møte med barn i sorg, i min egen region. Hva slags tanker gjorde andre lærere seg i møte med barns sorgreaksjoner? Hvordan så de på sin egen tilnærming til denne utfordringen? Hvordan så de på sin egen kunnskap om barn i sorg? Hvor hadde de kunnskapene sine fra? Jeg viderefører av den grunn delspørsmål 5 til empirisk forskning; *”Hva er lærernes egne erfaringer med å møte barn med sorg i skolen?”*

9.2 Valg av metode – kvalitativt forskningsintervju

9.2.1 Metodevalg

Min interesse for læreres egne erfaringer, tanker og opplevelser i møte med barn i sorg, fører til valg av kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg mener at denne metoden vil kunne belyse slike personlige erfaringer.

Om kvalitativt forskningsintervju uttaler Kvale (2001:17) at *”det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap.”* I denne sammenheng har jeg valgt å benytte meg av et halvstrukturert intervju. Kvale (2001:21) definerer det halvstrukturerte intervjuet som *”[...] et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.”* Gjennom et halvstrukturert intervju vil jeg få tilgang på den enkelte lærers opplevelse av sin virkelighet, og deretter mulighet til, så godt som mulig, å forsøke å forstå deres virkelighet. Kvale understreker at et slikt intervju er en faglig konversasjon, men

likevel ikke mellom to likeverdige parter. Det vil være forskeren som hele tiden har definisjonsmakten i en slik situasjon.

9.2.2 Kritikk av kvalitativt forskningsintervju som metode:

Intervju som metode har i forskningsmiljøet lenge vært utsatt for kritikk.

Kvale (2001) uttaler at den generelle kritikken peker på intervjuets evne til videre generaliserbarhet. Funnene i intervjuene involverer få personer, noe som kritikerne har sett på som lite troverdig og lite overførbart til større grupper.

Cohen m. fl. (2000:120) sier også at „*qualitative methodologies, whilst possessing immediacy, flexibility, authenticity, richness and candour, are criticized for being impressionistic, biased, commonplace, insignificant, ungeneralizable, idiosyncratic, subjective and short-sighted.*”

Denne metodeformen er gjenstand for mye kritikk, men etter min vurdering er dette den eneste metoden som vil kunne formidle personlig opplevd virkelighet, tanker og følelser. På denne måten kan jeg få valide data for å kunne besvare min problemstilling. Se punkt 9.5 om validitet og reliabilitet.

9.2.3 Intervjuguidens innhold

Intervjuguiden består av fem hovedtemaer (se vedlegg nr. I). Her vil jeg presentere de ulike temaene, og beskrive hva jeg søker av informasjon gjennom dem.

På bakgrunn av teorigjennomgangen har jeg utviklet følgende fem hovedtemaer:

Opplevd kompetanse

Jeg søker for det første forståelse for hva læreren oppfattet som sin egen følelse av tilstrekkelighet i møte med barn i sorg. Er læreren trygg på slike utfordringer, eller vil læreren føle fortvilelse? Eksempel på dette spørsmålet er: ”*Hva følte du rundt din egen faglige tilstrekkelighet i forhold til problematikken?*” (spm. 2).

Skolens intensjoner i beredskapsplaner

Det neste temaet omhandler skolenes beredskapsplaner. Jeg er ute etter å se beredskapsplanens nytte i møte med barn i sorg, samt å finne ut om alle skolene har beredskapsplaner. Ett av spørsmålene som omhandlet beredskapsplanen fra intervjuguiden er: ”*På hvilken måte har den (beredskapsplanen) vært nyttig for ditt møte med barn i sorg?*” (spm. 4).

Reaksjoner i skolesammenheng; sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner

Derneft følger tema knyttet til hvordan læreren oppfattet barnet i skolesammenheng i forhold til egen sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner. Jeg ønsker med andre ord å finne ut hvordan læreren "ser" barnet, både faglig og sosialt. Eksempel på spørsmål: "*Hva viste barnet av sorgreaksjoner i skoletiden?*" (spm. 6).

Skolens håndtering av barn i sorg

Neste tema knyttes til hva som helt konkret ble gjort i forhold til barnet med sorg. Hvordan håndterte læreren dette i praksis? Jeg har valgt å se dette i to omganger. For det første vil jeg finne ut hva som praktisk ble gjort på skolen like etter dødsfallet: "*Hva gjorde dere på skolen like etter dødsfallet?*" (spm. 5). For det andre er jeg ute etter å se hva som ble gjort en tid etter dødsfallet: "*Hva gjorde dere etter en tid da hverdagen tok til?*" (spm. 8).

Kunnskapens kilde

Tema som omhandler lærerens kunnskaper om barn i sorg vil være med å belyse hvor læreren har sine kunnskaper fra. Det er spesielt viktig å se hvorvidt læreren har sine kunnskaper fra egen lærerutdanning eller andre steder: "*Hvor har du din kunnskap om dette tema (barn i sorg) fra?*" (spm. 14).

9.3 Utvalg

9.3.1 Utvalgsprosessen

Mitt ønske er å intervjuere lærere i yrkessammenheng som har møtt barn i sorg. Jeg kontaktet informanter som hadde mulighet til å tilfredsstille slike krav, for eksempel i forhold til hva slags utdanning de hadde, arbeidssted og erfaring med barn.

Min pragmatiske framgangsmåte gikk ut på å lage en liste over skoler i nærliggende kommuner. Jeg startet i alle kommuner med å kontakte skolesjefen pr. telefon for å få tillatelse til å kontakte virksomhetsleder/rektor på den enkelte skole. Alle kommunene som ble kontaktet befinner seg på det sentrale Østlandsområdet. Kommunene representerte både by- og landkommuner. Noen kommuner hadde ikke skolesjef. I disse tilfellene ringte jeg rektorene/virksomhetslederne direkte. Jeg kontaktet kun kommunale barneskoler fra 1. til 7. trinn. Ved flere tilfeller måtte jeg ringe tilbake utallige ganger før personen var å treffe. Jeg møtte imidlertid velvilje og forståelse hos skolesjefene i de aktuelle kommunene. Disse ga meg tillatelse til å kontakte rektor/virksomhetsleder ved de respektive skolene. Jeg møtte kun

èn person, en rektor/virksomhetsleder, som reagerte med avsky, sinne og irritasjon over at jeg kunne henvende meg om et slikt vanskelig emne som barn med sorg. Hos alle andre jeg snakket med møtte jeg forståelse og interesse for dette emnet. Rektorene ved de ulike skolene var her hjelpelige med å spørre sine lærere. Deretter tok jeg kontakt med lærere som var villige til å stille som informanter via telefon. Noen tok jeg kontakt med på arbeidsplassen, andre privat, etter lærerens eget ønske.

Jeg kunne muligens foretatt en annen fremgangsmåte. Jeg kunne blant annet reist rundt til de forskjellige skolene. Jeg hadde da kanskje fått mulighet til å snakke med informantene personlig, og de hadde kunnet danne seg et inntrykk av meg som person på forhånd.

9.3.2 Oversikt over informantene

Alle informantene er kvinner, og alle jobber ved skoler fra 1. – 7. trinn. Informantene fordeler seg på seks skoler. Tre informanter representerer skoler i bykommuner, fire informanter representerer skoler i landkommuner.

Jeg velger å gruppere utvalget i forhold til yrkeserfaring:

Kategori 1: Mindre enn 4 år: Informant 2

Kategori 2: Mellom 8 og 10 år: Informant 5 og 6

Kategori 3: Mer enn 30 år: Informant 1, 3, 4 og 7

Videre orienterer jeg om hva slags kommuner skolekretsene tilhører, og i tillegg ser jeg på hvorvidt det er vesentlige forskjeller i klassestørrelse kommunene imellom.

9.3.3 Demografisk område

Mine syv informanter var fordelt over fem kommuner på det sentrale Østlandsområdet. Tre kommuner er landkommuner, og to er bykommuner.

En oversikt fra Statistisk Sentralbyrå (<http://www.ssb.no/kommuner>, sidetall ikke oppgitt) viser pr. 2002 følgende fordeling i klassestørrelse:

Tabell 1. Demografisk område - klassestørrelse

Landkommuner:

Kommune:	Elever pr. klassetrinn 1-7:
Lia	18,6
Dalen	20,2

Neset	22,2
-------	------

Bykommuner:

Kommune:	Elever pr. klassetrinn 1-7:
Heia	20,7
Toppen	24,0

Denne oversikten viser tydelig at skolekretsene ikke skiller seg betydelig fra hverandre i klassestørrelse. Dette viser igjen at alle mine syv informanter har omtrentlig likt elevtall i klassen. Klassestørrelsen er vesentlig for lærerens arbeidssituasjon. En lærer med liten klasse vil muligens ha en større mulighet for å oppdage hva barnet viser av sorgreaksjoner, eller andre vansker i tilknytning til sitt personlige tap.

Statistisk Sentralbyrå har ikke oppdatert disse tallene siden 2002.

9.4 Prosedyre

Jeg startet med å kontakte den enkelte rektor/virksomhetsleder ved skolen via telefon.

Deretter kontaktet jeg de lærerne som var villige til å stille som informanter, via telefon, enten på arbeidsplassen eller privat etter lærerens eget ønske. Alle syv intervjuene ble gjennomført på informantenes egne arbeidsplasser/skoler. Informantene og jeg var alene i intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd. Likeledes ble alle informantene informert om dette på forhånd, og ingen tilkjennenga motforestillinger mot opptakene. Etter min oppfatning viste informantene stort engasjement overfor spørsmålene som ble stilt. De var ivrige og opptatt av å få formidlet sin historie.

Informantene fikk ingen økonomisk eller annen godtgjøring for dette.

9.5 Validitet - reliabilitet

Kan et kvalitativt forskningsintervju ivareta validitet og reliabilitet? Ja, mener Kvale (2001:165) og viser til at validitet har "[...] å gjøre med hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om [...]. Innenfor denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prisnippet gi valid, vitenskapelig kunnskap."

Som intervjuer er det fundamentalt vesentlig at de funn man kommer fram til både er valide og reliable. Om validitet i intervjuer uttaler Cohen m.fl. (2000) at årsaken til at validiteten trues, er forutinntatthet der man kan komme til å overdimensjonere eller underdimensjonere den virkelige verdien ved en egenskap. De mener videre at en måte å ivareta validiteten i intervjuer kan være å sammenligne de funn man kommer fram til med data som allerede er funnet å være reliable. Dette kaller Cohen m.fl. "*convergent validity*" (2000:121). Mest hensiktsmessig og praktisk gjennomførbart mener Cohen m.fl. det må være å holde forutinntatthet på et minimum, på tross for at både intervjuer og informant ubevisst bringer med seg erfaringsmessig og biografisk bagasje inn i intervjusituasjonen. Cohen m.fl. viser til Hitchcock og Huges (1989) som uttaler at på bakgrunn av at et intervju foregår mellom to personer er det ikke til å unngå at forskeren har innflytelse på både informant og igjen på de framkomne data.

Kvale (2001:164) understreker at validering vil berøre "*alle de syv stadiene i intervjuundersøkelsen.*" Eksempelvis kan her nevnes transkribering. Gjennom transkripsjonen blir den muntlige tale omgjort til skriftlig tekst (Kvale, 2001). Validiteten kan her trues ved at forskeren ikke transkriberer ordrett eller tolker for mye, slik at vesentlige momenter som informanten vil ha fram, blir borte i transkriberingsprosessen.

Verifisering omhandler generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Undersøker jeg det jeg tror jeg undersøker, og i så fall hvor pålitelig er mine funn? (Kvale, 2001). Bevissthet om hva man ønsker å undersøke er svært vesentlig slik at forskningsprosessen ikke tar en slik kurs at viktige data som man i utgangspunktet var ute etter, ikke blir ivaretatt.

I følge Kvale (2001:170) vil kommunikativ validitet omfatte det "*[...] å overprøve kunnskapskrav i en dialog.*" På bakgrunn av at jeg benytter meg av det halvstrukturerte intervju, ser jeg det som viktig å jobbe for at den kommunikative validitet holder mål. Sannhetsverdien i ethvert utsagn er av stor betydning for den kvalitative forskningens troverdighet. Kvale (2001:172) uttrykker det slik: "*Kommunikativ validering blir en slags utdanningsaktivitet hvor sannheten utvikles gjennom en kommunikativ prosess, og hvor både forskeren og intervjupersonene lærer og forandrer seg i løpet av dialogen.*"

Vil det være slik at i denne oppgaven, der jeg som forsker og mine informanter har sammenfallende opplevelser og erfaringer med barn i sorg, kan bidra til å ivareta den kommunikative validitet?

Reliabilitet kan måles ved å se på hvorvidt de innsamlede data er uten formelle feil.

Eksempler på dette kan være ledende spørsmål fra intervjuer, kategoriseringsfeil i analysen og transkriberingsfeil (Kvale, 2001). Cohen m.fl. (2000) uttaler at et høyt strukturert intervju

der spørsmålsformuleringer og begreper er lik for hver informant, kan være en kontroll for reliabilitet. Det er mange fallgruver å gå i gjennom en lang forskningsprosess. Det er likevel av stor betydning for forskningsresultatet at funnene har en høy grad reliabilitet. På tross for dette, uttaler Kvale (2001:164) at *"[...] en for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon."*

9.6 Analysekategorier

Det finnes ulike analysemetoder for intervjuetekster. Jeg har valgt å benytte meg av metoden meningsfortetting, som i følge Kvale (2001:125) *"[...] medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord."*

Gjennom utarbeidelse av analysekategorier, som baserer seg på teori, og som sammenfaller med temaene i intervjuguiden, må jeg som intervjuer være åpen for nye kategorier.

Informantene kan formidle meninger som kan være betydningsfulle for å belyse min problemstilling ytterligere. Jeg har benyttet meg av et halvstrukturert intervju der informantene blir stilt forholdsvis åpne spørsmål, og det er derfor muligheter for informantene til å trekke inn viktige momenter som i utgangspunktet ikke fremkommer av intervjuguiden.

Dette vil være med på å sikre validiteten i analysefasen.

9.7 Kommentarer rundt oppgavens avgrensninger

I utgangspunktet ble oppgaven avgrenset til å omfatte barn i sorg, henholdsvis i småskolen, i alderen 6-10 år. Jeg ønsket å få en forståelse av hva som kjennetegner barns sorg i denne aldersgruppen, likeledes hva vi kan forvente av konsekvenser etter et signifikant tap. Da jakten på informanter startet, viste det seg at det ble problematisk å finne informanter som kun hadde erfaring fra aldersgruppen 6-10 år. I stedet ble avgrensningen satt til å ikke overstige 7. trinn. På bakgrunn av dette ser jeg det nødvendig å gi en oversikt over informantenes formidling av barnets alder.

Mine informanter formidlet sine erfaringer fra barn i sorg gjennom følgende fordeling:

Noen av informantene hadde erfaringer fra flere enn ett barn, og i to tilfeller var barna søsken og gikk i samme klasse. Dette resulterer i at det er hele ti barn som omtales av syv

informanter. Fire barn er jenter, seks barn er gutter. Aldersspennet strekker seg fra 7 til 12 år.

Av disse ti barna har tre barn opplevd tap av mor, fire barn har mistet far og tre barn har

opplevd å miste en søster/bror. Fire av dødsfallene var forventet på grunn av sykdom, og seks av dødsfallene var uventet, brå død.

9.8. Generalisering

I denne oppgaven har jeg intervjuet et lite utvalg lærere, og det har vært betydningsfullt for meg å få et innblikk i deres opplevelse av sitt arbeid med barn i sorg. Det er likevel viktig å understreke at mine syv informanter har formidlet sitt verdensbilde, og at deres erfaringer ikke kan generaliseres til alle lærere i skolen generelt. På den annen side er mine informanter en del av den virkelige verden, og vil igjen kunne gi et bilde på en liten del av den virkelighet som eksisterer i den norske skole når det gjelder å ivareta barn med sorg.

9.9 Oppsummering

Valg av kvalitativ metode har vært en selvfølgelighet sett i sammenheng med at jeg har vært ute etter å få et innblikk i andre læreres erfaringer, tanker og følelser i deres arbeid med barn i sorg i skolen. Dersom jeg var ute etter en generell oversikt over læreres møte med barn i sorg, ville et spørreskjema kunne vært benyttet. Jeg ønsker ikke en generell oversikt. Jeg ønsker derimot å gå i dybden på den enkelte lærers erfaringer, tanker og følelser rundt denne utfordringen det må være å møte et barn som er i sorg. På bakgrunn av dette er valg av kvalitativt forskningsintervju et nyttig redskap.

Kvalitativ metode har vært utsatt for mye kritikk i forbindelse med forskningsmetodens validitet og reliabilitet. Forskningens bestrebelse etter objektivitet er nok utgangspunktet for denne kritikken, da intervjuer representerer intervjupersonens egen opplevelse av verden. Det at intervjuer skal tolke og forstå informantene er et ytterligere argument for at validitet og reliabiliteten kan være truet. Vi tolker ofte utsagn ut fra egen erfaring. Dette må vi være bevisst på i en intervjusituasjon, slik at vi er sensitiv for at den enkelte lærers uttalelser blir gjengitt riktig. Dersom lærerens uttalelser blir meningsfortettet i analysefasen, må man tilstrebe å få fram kjernen i uttalelsen, slik at budskapet fremtrer korrekt. Ved å være åpen for nye kategorier i analysefasen, kan ny, sentral og viktig informasjon fremkomme. Som intervjuer er jeg på utkikk etter lærernes egen opplevelse, og deres meninger ut fra egen selvopplevd erfaring. Det er viktig å understreke at deres subjektive erfaring ikke på noen måte kan generaliseres til å gjelde hele den norske skole. Lærernes erfaring og svar er det ”korrekte” i denne sammenheng, ikke et svar som forventes å være riktig ut fra en standard.

Det er ikke den objektive virkelighet jeg søker, men den virkelighet som kan frembringe ytterligere perspektiver på et område, som her omfatter barn i sorg. Kanskje kan mine informanternes bidrag være med på å gi oss et mer helhetlig bilde av virkeligheten enn vi hadde tidligere?

Resultatene fra undersøkelsen som her er beskrevet, blir presentert i oppgavens del III.

DEL III: RESULTATPRESENTASJON OG DISKUSJON

10. PRESENTASJON AV RESULTATER

10.1 Innledning

Den empiriske problemstillingen er; ”*Hva er lærernes egne erfaringer med å møte barn med sorg i skolen?*” For å få en dypere forståelse av lærerens egen opplevelse av kompetanse på ulike konkrete områder i møte med barn i sorg i skolen i min region, har jeg konkretisert hvilke områder lærernes erfaring knyttes til gjennom fire delspørsmål;

1. Hva er lærerens oppfattelse av egen faglige tilstrekkelighet i møte med barn i sorg?
2. Hvordan vurderer læreren beredskapsplanen?
3. Hvordan oppfatter læreren barnet i skolesammenheng – barnets sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner?
4. Hvor har læreren sine kunnskaper om barn i sorg fra?

Videre vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen under seks temaer, som er knyttet opp til de foregående delspørsmålene:

1. Opplevd kompetanse
2. Skolens intensjoner i beredskapsplaner
3. Reaksjoner i skolesammenheng; sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner
4. Skolens håndtering av barn i sorg
5. Kunnskapens kilde
6. Nye kategorier

Nye kategorier er:

- A. Medelevers bekymring
- B. Normalisering av barnets skolehverdag
- C. Sorgens tidsperspektiv

Kategori C; Sorgens tidsperspektiv finnes i litteraturen. Jeg har likevel tatt det inn som en kategori, da det er påfallende stort sprik mellom den voksne og barnet i forhold til barnets

sorgprosess. Dette spriket mellom mor og barn illustrerer tydelig hvordan sorgens tidsperspektiv kan bagatelliseres.

Det er syv informanter som deler sine erfaringer. Informantene representerer seks skoler fordelt på fem kommuner, henholdsvis tre landkommuner og to bykommuner. Informantene har i gjennomsnitt fra 18,6 til 24 elever pr. klassetrinn (se punkt 9.3.3). Alle informantene er kvinner, og informantenes yrkeserfaring varierer fra 3 ½ til 40 år. Yrkeserfaringen fordeler seg slik:

Kategori 1: Mindre enn 4 år: Informant 2

Kategori 2: Mellom 8 og 10 år: Informant 5 og 6

Kategori 3: Mer enn 30 år: Informant 1, 3, 4 og 7.

Jeg henviser til informantene etter disse nummer: Informant 1, informant 2 osv.

Informantene uttaler seg til sammen om 10 barn. Barnas alder strekker seg fra 7 til 12 år.

Fire barn er jenter, seks barn er gutter. Tre barn opplevde tap av mor, fire barn mistet far og tre barn mistet en bror. Seks av barna opplevde at dødsfallet skjedde brått. Dødsfallene skjedde i forbindelse med sykdom, trafikkulykke eller selvmord. Fire barn opplevde forventet død gjennom kreftsykdommer eller annen sykdom.

Kapitlet avsluttes med en oppsummering og konklusjon der de viktigste funnene er trukket ut og tydeliggjort.

10.2 Resultatpresentasjon

I presentasjon av resultatene er både spørsmål fra intervjuguiden og svarene fra informantene uthevet med kursiv. Jeg viser til nummer fra intervjuguiden ved hvert spørsmål.

10.2.1 Opplevd kompetanse

I dette temaet søker jeg forståelse for hvordan læreren oppfatter egen kompetanse. Dette temaet er relatert til delspørsmål 1, som lyder; *"Hva er lærerens oppfattelse av egen faglige tilstrekkelighet i møte med barn i sorg?"* Jeg ønsker for det første å finne ut hvordan læreren reagerte umiddelbart på en så tragisk beskjed som at en elev har mistet en av sine nære familiemedlemmer (spm. 1). Jeg ønsker videre å se hvorvidt læreren reflekterer rundt egen opplevelse av kompetanse på dette området (spm. 2). Er det slik at læreren mister motet og ikke vet hva han/hun skal gjøre? Eller viser læreren seg å være så trygg på seg selv og sin

egen kompetanse at han/hun går inn i denne problematikken med ”klart hode” og en bevissthet om hva som bør gjøres?

Umiddelbar reaksjon

På spørsmål om informantene *”kan fortelle litt om hendelsen rundt sin opplevelse av at et barn var i sorg etter tap av foreldre/søsken? Hvordan fikk informantene vite om hendelsen, og hva tenkte informantene umiddelbart?”* (spm.1), svarer informant 3 og 4 at de følte sjokk, og at man blir *”satt ut,”* sier informant 5. Informant 7 uttaler at det var vanskelig da beskjeden om dødsfallet kom. Dette støttes av informant 3. Det å få informasjon fra sikre kilder om hva som hadde skjedd var også viktig før man skulle informere og snakke med klassen om det. Det å få mulighet til å tenke igjennom hva man skulle si til klassen var vesentlig. *”Jeg måtte fordøye det,”* sier informant 2. Informant 1 hadde en spesiell opplevelse rundt dette. Hun forteller: *”Den første tanken var at det var spesielt at gutten selv ringte meg – 4 timer etter at det hadde skjedd. Neste tanke var hva jeg kunne gjøre for han og hvordan jeg best kunne ivareta han og hans sorg.”*

Informant 3 sier: *”Da jeg fikk beskjeden tenkte jeg: Hjelp! Dette kan ikke være sant. Hvordan skal jeg takle dette? Dette må vi prøve å gjøre best mulig for ungene det gjelder. Da tenkte jeg – hva gjør jeg nå – hva er det beste- hva ville jeg selv ha ønsket hvis jeg var i samme situasjon?”*

Det ser ikke ut til at det er vesentlig forskjell på hvordan informantene reagerer umiddelbart etter en slik beskjed. Alle føler sjokk, enten man har lang eller kort yrkeserfaring, og trenger å få tenkt seg om før de handler.

Faglig tilstrekkelighet

På spørsmål om hva informantene *”følte rundt egen faglige tilstrekkelighet i forhold til problematikken,”* (spm. 2), sier informant 5 at det er vanskelig å vurdere egen kompetanse. Ingen av informantene gir uttrykk for at de ikke visste hva de konkret skulle gjøre. *”Jeg følte meg ikke inkompetent selv om jeg ikke har hatt noe spesielt om det”* (Informant 2). *”Jeg følte ikke oppgitthet, lammethet, fortvilelse over hvordan jeg skulle takle dette her. Det var helt klart for meg hva jeg ville gjøre. Jeg følte det ikke ubehagelig vanskelig om jeg skulle søke råd hos noen for eksempel”* (Informant 1). *”Jeg visste nok hvordan jeg skulle gå inn i et sorgarbeide med eleven...Jeg visste vel hvordan jeg skulle takle eleven innerst inne før jeg hadde lest noe”* (Informant 7).

Det medmenneskelige aspektet kommer tydelig til uttrykk hos informantene. Åpenhet og ærlighet rundt det tragiske som har hendt er vesentlig, og man må være et medmenneske og kunne tenke klart (Informant 5). Informant 6 sier: *"Jeg måtte "gå inn" og gi av den lykken jeg selv hadde"*. Hun tenkte at dette var helt greit og følte ingen frykt for å ta fatt på oppgaven. Informantene setter også sine refleksjoner rundt sin faglige tilstrekkelighet i sammenheng med praktiske gjøremål, som for eksempel å gjøre resten av klassen forberedt på det som hadde skjedd.

Alle informantene viser at de ikke var redde for å ta fatt på en slik oppgave, uavhengig av yrkeserfaring.

Konklusjon: Delspørsmål 1; lyder; *"Hva er lærerens oppfattelse av egen faglige tilstrekkelighet i møte med barn i sorg?"* Dette temaet kan oppsummeres slik: Det å få en beskjed om at mor/far/søsken til en elev man har i klassen har dødd har tydelig vært sjokkartet for alle lærerne. Det å få mulighet til å tenke igjennom situasjonen før man prater med klassen, synes å være nødvendig. Ingen av lærerne følte seg utilstrekkelige i forholdt til hvordan de ønsket å gripe an situasjonen da de fikk beskjed om at et nært familiemedlem til en elev i klassen var død. Flere av lærerne ga uttrykk for at det var viktig å gi av seg selv som menneske til eleven gjennom å vise forståelse og følelser. Det å vise seg som et medmenneske var svært vesentlig for dem.

Det kommer tydelig fram at alle informantene grep an situasjonen med "et klart hode" etter at det første sjokket har lagt seg. Ingen av informantene gir uttrykk for at dette ble en altfor stor utfordring. De formidler at de visste hva de skulle gjøre. Her var det ingen forskjell på om informantene har kort eller lang yrkeserfaring.

10.2.2 Skolens intensjoner i beredskapsplaner

Under dette temaet ønsker jeg å finne ut om alle skoler har beredskapsplaner, og om barn i sorg er en del av planen, og knytter dette temaet til delspørsmål 2; *"Hvordan vurderer læreren beredskapsplanen?"*

Er i så fall beredskapsplanene tatt i bruk, og hva slags nytte føler den enkelte lærer en slik beredskapsplan gir?

På spørsmål om *"skolene har en beredskapsplan"* (spm. 3), svarer seks informanter at de har beredskapsplan ved skolen (Informant 1, 2, 3, 4, 5 og 7). Informant 6 svarer at de ikke har noen "papirplan."

Når det gjelder hvordan læreren vurderer beredskapsplanens nytte, *"på hvilken måte har den vært nyttig for ditt møte med barn i sorg?"* (spm. 4), fremkommer det ulike oppfatninger om i hvor stor grad en beredskapsplan er nyttig. Flere av informantene brukte ikke planen (Informant 1, 2, 3 og 4). Dette begrunnes med at den er for generell (Informant 3), at den var et redskap som man hadde i "bakhodet", men ikke bladde noe i for å finne ut hva man skulle gjøre (Informant 1). Beredskapsplanen ble også ansett som lite nyttig i forhold til barnet det gjaldt (Informant 4), og som *"Noe tull. Den synes jeg ikke var noe i det hele tatt"* (Informant 2).

Informant 5 og 7 har brukt beredskapsplanen. Informant 5 forteller at på hennes skole ble planen gjennomgått hver høst. Den er veldig konkret, og legger føringer steg for steg for hva som bør gjøres. Informanten tok den i bruk sammen med rektor den dagen hun fikk beskjed om hendelsen. Informant 6 sier at ved denne skolen eksisterer det ikke noen beredskapsplan. Rektor viste her stor støtte i informantens situasjon og som hun sier: *"Rektor er en beredskapsplan i seg selv."*

Konklusjon: Som svar på delspørsmål 2; *"Hvordan vurderer læreren beredskapsplanen,"* er det tydelig at beredskapsplanen ikke er like informativ for alle i forhold til møte med barnet i sorg. Det fremkommer at beredskapsplanene er forskjellige. Skolene antyder her forskjellige intensjoner for hvordan man skal gå fram når man møter barn med sorg. Noen beredskapsplaner er mer generelle enn andre. Av mine informanternes uttalelser kan det konkluderes at de fleste anser en beredskapsplan som noe generell, og bidrar ikke til direkte konkret hjelp i en slik vanskelig situasjon som å møte et barn i sorg. Den legger generelle føringer for hvem som kan trekkes inn som støttespillere av andre fagpersoner i kommunen, men den gir ikke konkret hjelp i arbeidet med barnet. To av seks informanter som har beredskapsplan, vurderer den som nyttig, sett i forhold til den aktuelle situasjonen og barnet, og disse informantene representerer kategori 2 og 3 i yrkeserfaring, det vil se mellom 8 og over 30 års yrkeserfaring. Fire av seks informanter har sett i planen, men vurderte den som lite god hjelp og lite nytte da den aktuelle situasjonen oppsto. Informantene representerer her kategori 1, 2 og 3 i yrkeserfaring, som betyr fra under fire år til over 30 år.

10.2.3 Reaksjoner i skolesammenheng – sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner?

Dette temaet berører lærerens direkte møte med barnet, og relateres til delspørsmål 3;

"Hvordan oppfatter læreren barnet i skolesammenheng – barnets sorgbearbeidelse, venner

og skoleprestasjoner?” Hvordan ”ser” læreren barnet, både faglig og sosialt? Jeg ønsker å forstå informantenes oppfattelse av barnets faglige og sosiale vansker.

Videre vil jeg forstå lærerens oppfattelse av barnets sorgbearbeidelse/sorgprosess. I denne forbindelse er det interessant å se hvilke umiddelbare sorguttrykk de mener barnet viser, og hvilke sorguttrykk som vedvarer hos barnet en tid etter hendelsen.

Dette temaet vil i tillegg vise hvordan læreren ”ser” barnet. Ser læreren barnets utfordringer, eller fortsetter læreren sin undervisning ”som om ingenting hadde hendt”? Eller er det tvert i mot slik at læreren underviser som før, men tar utfordringen likevel?

Sorgreaksjoner i skoletiden

På spørsmål om *hvilke sorgreaksjoner læreren oppfatter at barnet gir uttrykk for i skoletiden* (spm. 6), forteller informantene om ulike sorguttrykk. Uttrykkene for sorg varierte også uavhengig av barnets kjønn.

Flere informanter forteller om barn som ble innesluttet og stille (Informant 2, 3, 4, 6 og 7). De forteller at både jenter og gutter reagerer på denne måten. Av disse barna er tre gutter, og to jenter.

Informant 1, 2, 3 og 5 forteller om barn som var veldig åpne og viste derimot stort behov for å prate, både med læreren og med venner . Tre barn var her gutter, ett barn jente. Som informant 1 uttaler: *”Han ønsket å være i miljøet sitt, men snakke om det. Han ville snakke, og han ville at vi skulle spørre – og han ville at vi skulle vite alt.”*

Informant 5 forteller om en gutt som ville ha med seg fotoalbum av broren sin på skolen. Dette tittet han ofte i, og viste det gjerne til klassekameratene.

Det ser ikke ut til at sorguttrykk i aldersgruppen 7 – 12 år er kjønnsrelatert på bakgrunn av mine informanters erfaringer. Både gutter og jenter kan gi uttrykk for åpenhet, så vel som stillhet. Det fremkommer tydelig at sorgens uttrykk er mangfoldig.

Sorgreaksjoner over tid

På spørsmål om *hvilke sorgreaksjoner eller uttrykk for sorg læreren oppfattet varte ved hos barnet* (spm. 9), kommer det fram at barnet uttrykker sin sorg i perioder. Samtlige informanter forteller om barn som var triste og ”tunge” og falt i egne tanker i perioder. Informant 4 sier at barnet kunne gi uttrykk for sorgen helt plutselig. Informant 6 forteller at barnet viste ingen sorgreaksjoner en måned etter tap av mor, men etter en tid ble jenta mer stille og innesluttet. I samtale med læreren kom det fram at hun ønsket å besøke graven i skoletiden. Jenta var stille

og innesluttet lenge etter dødsfallet, og søkte kontakt med voksne damer. Informant 5 sier om sin elev: *"Han ble stille. Den sprudlende delen av han var borte. Det tok veldig lang tid før dette var tilbake, nesten et år."*

Noen barn prøver å holde sorgen for seg selv. Informant 2 observerte at barnet hadde det vondt i perioder, og barnet gikk seg en tur ut fra timen for å få seg litt luft. Hos sørgende barn kan det oppstå en regresjon i utviklingen. Informant 2 forteller om en gutt på 11 år som igjen ønsket å sitte på fanget. Dersom barnet får søvnproblemer vil dette kunne vanskeliggjøre skolesituasjonen. Søvnproblemer skaper en del ringvirkninger, som for eksempel at man blir trøtt og uopplagt. I den forbindelse uttaler informant 4: *"Men han har problemer med å sovne om kvelden. De har prøvd å komme inn i en rytme. Han har kommet veldig sent. Vi måtte presisere at nå måtte han komme tidsnok. Nå har det vært bra en uke, nå etter et halvt år."* Læreren forteller om en gutt som har vært veldig åpen om sitt tap av far og sorgen sin hele tiden. Ett år etter at far døde, ønsker gutten fortsatt å prate mye om det, gjerne hver dag. Han prater med læreren og vennene sine. Han gir uttrykk for at han savner pappa veldig (Informant 1).

Informant 5 forteller at gutten stadig viste stort savn etter broren sin, et helt år etter. Dette dukket spesielt opp i høytider og rundt andre tradisjoner. Den første julen ble vanskelig for gutten. Han forandret seg, og ble en *"vil ikke"* gutt. Han opplevde det vanskelig å ikke ha mulighet til å følge juletradisjonene på samme måte som han hadde gjort før brorens dødsfall. Det virket som han *"falt helt ut"* og da ønsket han å prate om det. Han og broren åpnet julekalenderen annenhver gang. Nå kunne de ikke det lenger. Læreren måtte snakke med både gutten og foreldrene. Læreren måtte hjelpe han til å tenke nytt. *"Hvis du begynner å åpne den første luka i kalenderen, kan kanskje mamma ta den andre og pappa den tredje?"* *"Så var det høstferie på hytta, ting de hadde opplevd sammen. Jul skal du feire...så kommer det en ny påske og da ett år etter at det skjedde. Hele tiden blir det rippet opp i – uansett"* (Informant 5).

Langtidsvirkningene i en sorgprosess synes å omfatte flere reaksjonsmønstre. Endringer i adferd synes å vise seg som regresjon i utvikling, søvnforstyrrelser, tristhet og innesluttethet og behov for å prate mye om tapet sitt. Dette er sorguttrykk som viser at barna reagerer svært ulikt. Det er likevel slik at alle barna disse informantene har møtt, viser sorgen i perioder, på den ene eller andre måten. Det å sørge periodevis synes å være naturlig for disse barna, ut fra informantenes oppfattelse.

Forhold til venner

På spørsmål om *hvordan læreren oppfatter barnet i forhold til venner* (spm. 10), forteller alle informantene om barn som fikk støtte, forståelse og oppmuntring fra medelever. Det sørgende barnet gikk aldri alene, uttaler alle informantene.

Informant 1, 2 og 7 forteller at venner av barnet stilte opp i begravelsen. Medelevene fungerte som ”igangsettere” i lek og ville gjerne ha gutten med, men barnet valgte å trekke seg ut selv innimellom, og ofte i starten. Han hadde stort behov for voksenkontakt, uttaler informant 5.

På eget initiativ, dro tre klassekamerater hjem til gutten rett etter begravelsen (Informant 4).

Informant 1 forteller: *”Jeg opplevde at vennene engasjerte seg og ville prøve å bidra med ett eller annet...det var veldig mye klapp på skuldra og ”har du det bra? ...Han var aldri alene uten kontakt med noen fra klassen, så jeg synes ungene i klassen tok det fantastisk...de stilte opp hundre prosent...Vi så en dag at han var veldig lei seg, og uten at jeg på en måte måtte si at –se der, så tok de rundt han og trøstet og tok han med seg bort i en krok og snakket sammen bare de...det synes jeg bare er helt fantastisk.”*

”Han var redd for å møte de andre – for hva ville de si?...han gruet seg veldig, men samtidig så ville han på skolen også...han ville være blant de andre elevene” (Informant 7).

I en krangel sa en elev til gutten *”Jeg er glad faren din døde.”* Dette gjorde at gutten ikke ønsket å tenne lys for pappen sin på skolen (Informant 2).

Alle barna i denne undersøkelsen var omsluttet av støttende klassekamerater i skoletiden. En av syv informanter forteller om en negativ uttalelse fra en klassekamerat til det sørgende barnet.

Skoleprestasjoner

På spørsmål om *hvordan læreren oppfattet barnet i forhold til skoleprestasjoner* (spm. 11), svarer de fleste informantene at barnet i sorg klarte seg godt faglig sett (Informant 2, 3, 4, 5, 6 og 7). Konsentrasjonsevnen hos barna varierte. Ett barn var veldig ukonsentrert i perioder, men dette satte ikke barnet tilbake faglig sett (Informant 5). To informanter forteller om barn som viste en slags prestasjonsangst i skolearbeidet (Informant 3 og 6). *”Det jeg så var at prestasjonene skulle være så veldig, veldig gode...man måtte prestere det mamma [som er borte] forventet...det året var det nok viktig for henne å gjøre ting riktig og bra...som hun mente mamma ville synes var fint”* (Informant 6).

Ikke alle barna klarte seg like godt på skolen. Informant 1 og 2 sier at barnet ble veldig ukonsentrert og fikk derfor gjort lite på skolen. Ett av barna var i utgangspunktet en intelligent

gutt, men hadde dårlige arbeidsvaner. De dårlige arbeidsvanene forsterket seg etter dødsfallet, og han presterte veldig lite faglig sett. Læreren så det nødvendig å sette krav til at han måtte prøve å yte mer. Ett år etter var skoleprestasjonene på gammelt nivå (Informant 1). *”Hun ble mer ukonsentrert... hun fikk ikke med seg noe av det hun leste...hun kunne sitte å lese på en prøve ti ganger uten å få med seg noe”* (Informant 2).

Samlet sett klarte syv av barna skolearbeidet bra. Av disse er tre jenter og fire gutter. Tre barn slet med skolearbeidet, og presterte dårlig i forhold til fag. Av disse er to gutter og en jente. Det synes som om det ikke er kjønnsforskjell i aldersgruppen 7-12 år av de barna som informantene i denne undersøkelsen omtaler. Både gutter og jenter representerer begge utfallene om å klare skolearbeidet eller ikke.

Barns forståelse av døden på ulike alderstrinn

På spørsmål om læreren opplevde at *barnet forsto at mor/far/søsken var død* (spm. 7), uttrykker samtlige informanter at barnet forsto at den avdøde ikke ville komme tilbake. Informantene er klare på dette. *”Han forsto nok at broren aldri ville komme tilbake...det er jeg helt sikker på...det at livet skulle gå videre uten broren var det han tenkte mye på,”* uttaler informant 5. *”Det forsto han veldig klart...han var veldig klar på hva som hadde skjedd...jeg følte at han hele tiden visste hva som hadde skjedd, hva som kom til å skje, og at han var oppe i sorgen der og da”* (Informant 1).

Konklusjon: Delspørsmål 3; *”Hvordan oppfatter læreren barnet i skolesammenheng – barnets sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner,”* viser at sorgreaksjonene hos de barna som er omtalt varierer fra de som ikke ønsker å snakke om tapet og sorgen i det hele tatt, til de som stadig har behov for å snakke om det. Informanten har observert ulike adferdsendringer hos barna. Mine funn viser at det er flest barn som velger å holde mye av sorgen inne. De uttrykker sorgen ved å være stille og innesluttet. Det kommer imidlertid tydelig fram at uttrykk for sorg ikke er kjønnsrelatert, i alle fall ikke i alderen 7-12 år i denne gruppen. Jeg fant at det er tre barn som ønsker å prate om tapet og sorgen, både med barn og voksne. Av disse er to gutter, og en jente.

Når man ser sorgen i et lengre tidsperspektiv uttrykker alle de omtalte barna sorgen i perioder. Samtlige var triste og tankefulle periodevis. Andre sorgreaksjoner som kom fram var søvnvansker, regresjon i utvikling, samt stort behov for å prate om sorgen.

I forhold til venner har alle de omtalte barna det bra. Alle hadde et godt nettverk av venner som tok de med i lek, var omsorgsfulle og som i tillegg var tilstede i begravelsen.

Skoleprestasjonene varierer noe, men hele syv av ti barn presterte bra på skolen, til tross for omstendighetene. Av disse er tre jenter og fire gutter. Tre av ti barn presterte dårligere enn før. Her er det to gutter og en jente. Det kan se ut som om det å klare eller ikke klare skolearbeidet er mer personavhengig enn kjønnsrelatert.

Informantene uttrykker at det hersker ingen tvil om at barna forsto omfanget av døden. De forsto at avdøde ikke ville komme tilbake. Dette forsto selv de yngste barna, som er 7 år.

10.2.4 Skolens håndtering av barn i sorg

Dette temaet omhandler hva som helt konkret ble gjort på skolen generelt, og i klassen spesielt, for å ivareta barnet og møte deres sorgreaksjoner. Dette temaet knyttes til delspørsmål 3; *"Hvordan oppfatter læreren barnet i skolesammenheng – barnets sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner?"* På bakgrunn av sin oppfattelse av barnet, setter læreren i verk tiltak for å møte barnets behov. Jeg ønsker å se hvordan skolene, og derigjennom lærerne, valgte å møte barnet. Hvordan ble hendelsen håndtert i praksis? Jeg velger å se dette i to perspektiv. For det første ønsker jeg å finne ut hvilke praktiske tiltak som ble gjennomført umiddelbart etter dødsfallet. For det andre ønsker jeg å se hvilke praktiske tiltak som ble gjennomført en tid etter dødsfallet. Ivaretar skolen det sørgende barnets behov i sin sorgbearbeidelse like profesjonelt umiddelbart etter dødsfallet som en tid etter dødsfallet?

Praktiske tiltak like etter dødsfallet

På spørsmål om *hvilke praktiske tiltak læreren valgte å gjøre like etter dødsfallet* (spm. 5), uttaler seks informanter at de startet med å informere klassen om hendelsen (Informant 1, 2, 3, 4, 5 og 7). Ett av dødsfallene skjedde i sommerferien, og den første skoledagen etter ferien hadde skolen en minnestund med alle klassene tilstede (Informant 6). Informant 6 fikk derfor ikke mulighet til å forbrede klassen på det som hadde skjedd. Flere informanter forteller at klassen tegnet tegninger, skrev brev og kjøpte blomster, et fotballspill, kosedyr eller andre ting de hadde laget selv og ga til barnet (Informant 1, 2, 3 og 4). Ved flere tilfeller reiste læreren hjem til barnet med gavene klassen hadde gitt barnet (Informant 1 og 3).

Læreren er opptatt av at alle i klassen får komme med innspill, stille spørsmål som de lurer på og komme med egne forslag for hva de kan gjøre for barnet (Informant 2, 3, 5 og 7). Her var ikke barnet med sorg tilstede. Etter at barnet var tilbake på skolen var det igjen viktig å prate

om hendelsen. *”Det vi gjorde var jo at vi snakket om det, slik at de [søskenparet] fikk si det de følte, og slik de hadde opplevd det...og de andre elevene fikk spørre dem”* (Informant 3).

Informant 1 sier at da gutten var tilbake på skolen to dager etter dødsfallet, snakket klassen om hendelsen nok en gang. Da fikk gutten mulighet til å formidle tankene sine, og fortelle konkret hva som hadde skjedd. Det var viktig for læreren å få mulighet til å snakke med gutten hver dag, og vise at hun var der for han, følte med han og tenkte på han hver dag. Gutten hadde tilbud om å komme hjem til læreren hvis han ønsket å prate litt. De første 6 ukene etter hendelsen hadde læreren daglige samtaler med gutten. Ved flere tilfeller var helsesøster en person som snakket jevnlig med barnet (Informant 1 og 4).

Informant 2 forteller at hun ønsket å markere dødsfallet ved å tenne lys for den avdøde i klassen sammen med klassekameratene. Dette ønsket ikke barnet, men ville gjerne tenne lys sammen med læreren alene. Barnet ønsket at læreren skulle være med å besøke graven før skolen hadde julegudstjeneste. Da tente de lys sammen.

En uke etter dødsfallet besøkte klassen ulykkesstedet, forteller informant 3. De tente lys og la ned blomster. De hadde en rolig stund sammen, og de fikk pratet om det som hadde skjedd. Barna (søskenparet) viste resten av klassen rundt på ulykkesstedet. Søskenene hadde vært der flere ganger allerede. De leste hilsingene på lapper og brev som lå på stedet, de så på merker i veien og de så på treet der bilen hadde krasjet. Søskenene ble veldig glad for det, og pratet mye om det hjemme. *”Så fikk vi en god stund der på en måte. Det ble litt mer avklart for de andre også. Da visste vi det og kunne avsanne en del rykter som gikk”* (Informant 3).

Informant 1 sier at etter avtale med gutten gikk hun gjennom begravelseritualet med gutten og klassen. Dette ble gjort for gutten først og fremst, men også for medelevene som skulle være med i begravelsen. Dette satte gutten stor pris på. I begravelsen var gutten rolig og fattet og visste hele tiden hva som kom til å skje. *”Et par ganger så han på meg og nikket og smilte...”* nå sa M. at det skulle skje, og så skjer det.”

Ved ett tilfelle ønsket en syk mor å forberede klassen til gutten sin om at hun var syk. Dette skjedde ca. 3 måneder før hun døde. Hun besøkte klassen sammen med en representant fra Kreftforeningen. De forklarte klassen hva kreft var, hva slags behandlinger hun gjennomgikk, og hvordan hun fikk cellegiften. Klassen stilte spørsmål som *”gjør det vondt, tar det lang tid?”* *”Det var bare så fantastisk. Jeg ble så rørt sjøl at ” tårene sto i øynene på meg” rett som det var, men de spurte ikke om hun kom til å dø. Det nevnte de ikke”* (Informant 4).

Samtlige informanter har valgt å markere den vonde hendelsen på en eller annen måte. De er opptatt av å prate med barnet og med resten av klassen. Klassen tegner tegninger og skriver

kort, de tenner lys for avdøde, besøker ulykkesstedet og snakker om begravelsen. Det er derfor store likhetstrekk på tiltakene læreren valgte å gjøre umiddelbart etter dødsfallet.

Praktiske tiltak en tid etter dødsfallet

På spørsmål om *hvilke praktiske tiltak læreren valgte å gjøre en tid etter dødsfallet* (spm. 8), svarer informant 1, 2, 5 og 7 at en god stund etter dødsfallet er fortsatt det å få prate om hendelsen viktig. Informant 1 uttaler at omtrent to måneder etter dødsfallet gjennomførte hun samtaler med gutten en gang i uka. Etter ytterligere fem måneder har læreren hatt samtaler med gutten hver fjortende dag. Gutten er verbalt sterk og har stort behov for å prate, også en god stund etter dødsfallet. Han fortalte hva han hadde vært involvert i. Han hadde vært med å rydde pappas leilighet, hentet myntsamlinger og boksamlinger. Slike ting ønsket han å formidle i samlingsstunden som ble gjennomført hver dag.

Informant 3 og 6 formidler at barnet hadde behov for å besøke graven. ”Plutselig ble hun stille og innesluttet...da tok jeg en samtale...det viste seg at hun ønsket å besøke graven når hun ville. Dette var ca. en måned etter dødsfallet.” En 3-4 ukers periode var vi der nesten en gang i uka...så var vi der ikke på veldig lenge, så var vi der på slutten av skoleåret igjen” (Informant 6).

Noen foreldre er også delaktige i å formidle informasjon til klassen. Informant 5 forteller at etter ½ år kom far på besøk i klassen. Han fortalte klassen hva som hadde skjedd da guttens bror døde.

En lærer forteller at de ikke gjorde noe spesielt i forhold til barnet i sorg en stund etter dødsfallet. ”*Nei, jeg gjorde ikke noe spesielt...jeg prøvde å prate med han, men han var ikke lysten på å si noe særlig...da vi var i kirken like før jul, spurte jeg om vi skulle besøke graven, men det ville han ikke*” (Informant 4).

Fire informanter forteller at barnet hadde fortsatt behov for å prate om dødsfallet. En informant gjennomførte rutinemessige besøk på graven, og en informant gjennomførte jevnlig samtaler med gutten. En informant sier at hun ikke gjorde noe spesielt i forhold til barnet.

Konklusjon: Delspørsmål 3, omhandler; ”*Hvordan oppfatter læreren barnet i skolesammenheng – barnets sorgreaksjoner, venner og skoleprestasjoner*” Gjennom sin oppfattelse av barnet, tar læreren et valg av tiltak som deretter settes i verk. I denne kategorien setter jeg fokus på lærerens valg av praktiske tiltak for å imøtekomme det sørgende barnets

behov, på kort og lang sikt. Jeg finner store likhetstrekk på hvilke tiltak læreren valgte å gjøre like etter dødsfallet. Minnestunder, informasjon til klassen, klassekamerater som lager tegninger, brev og andre gaver, blomster som blir levert, gjennomføre en åpen dialog med klassen der klassekameratene får stille spørsmål og komme med innspill, besøke ulykkesstedet og gravstedet. Alle informantene formidler at de på en eller annen måte laget en markering rundt det vonde som hadde skjedd.

Jeg finner større variasjon i valg av tiltak en tid etter dødsfallet. Av syv informanter er det en informant som viser til en strategi preget av rutinemessige samtaler. Først gjennomførte hun samtaler hver dag, senere en gang i uken og til slutt en gang hver 14.dag. Hun var svært opptatt av å "se" gutten hver dag. En informant gjennomførte besøk på gravstedet med jevne mellomrom en stund etter dødsfallet. Bortsett fra disse to informantene synes det som om lærerne pratet med barna etter behov. Fire av syv informanter oppfattet at barnet hadde behov for å prate om hendelsen etter lengre tid, og en informant sier at hun ikke gjorde noe spesielt i forhold til gutten i sin klasse. Det er likevel tydelig at læreren oppfatter det å ta i mot et barn med sorg i klassen, er på mange måter lettere i starten, enn på lengre sikt. Umiddelbart etter dødsfallet kan læreren ta fatt på konkrete tiltak, som at klassen skriver kort og tegner tegninger til barnet, gjennomføre minnestund, besøke gravstedet, for å nevne noe. På lengre sikt er det svært varierende hva læreren velger av tiltak i forhold til barnet. Det kan synes som at det fleste av lærerne "prøver seg fram" ved å spørre barnet hvordan det går innimellom. På tross for at tiltak av forskjellig art ikke blir gjennomført i en organisert struktur, men etter behov, viser læreren seg genuint opptatt av at barnet skal ha det bra. Læreren følger med og ønsker å være tilstede når barnet har behov av forskjellig art. Noen ønsker å besøke gravstedet, andre ønsker å prate.

Mine funn viser at læreren er tilstede som en trygg voksenperson, men det kan synes som om læreren viser noe usikkerhet om hvordan de skal reagere sett i et lengre tidsperspektiv. Dette begrunnes med at kun to av syv informanter gjennomførte rutinemessige gravstedbesøk eller samtaler en tid etter hendelsen. Samlet sett ser det ut til at læreren er tryggere på å møte barnet umiddelbart etter dødsfallet enn på lengre sikt.

10.2.5 Kunnskapens kilde

Dette temaet vil være med å belyse delspørsmål 4; *"hvor har læreren sine kunnskaper om barn i sorg fra?"* Jeg er spesielt ute etter å se om læreren har fått kunnskapene sine fra egen lærerutdanning eller andre steder.

På spørsmål om *hvor læreren har kunnskaper om barn i sorg fra* (spm. 14), og om informanten *husker noe fra egen lærerutdanning om de hadde noe om dette emnet* (spm. 15), svarer fem informanter at de ikke hadde forelesninger om dette temaet fra egen lærerutdanning (Informant 1, 2, 3, 4 og 7). *"Aldri. Vi hadde ikke noe. Det var et "ikke-tema" (Informant 4). "Ikke fra den vanlige lærerutdanningen, men jeg lurte på om vi hadde litt fra "spes. ped'n", men det var ikke mye, dette om sorgreaksjoner"* (Informant 2).

To informanter sier at de har fått kunnskapene sine fra lærerutdanningen (Informant 5 og 6). *"Ja, jeg husker faktisk at vi skrev oppgave om dette temaet. Det fant jeg fram og brukte i denne situasjonen"* (Informant 6). *"Vi brukte i hvert fall litt tid på det i grunnutdanninga. Vi snakket om barn i sorg og strategi om hva vi kan gjøre i en slik situasjon"* (Informant 5).

To informanter har lært om temaet "barn i sorg" fra kurs (Informant 3 og 4). *"Jeg husker at da jeg gikk på kurset til Ekvik, så tenkte jeg at hvis dette skulle hende meg, så stilte jeg på bar bakke. Jeg hadde det kurset i bunnen før det hendte meg første gangen. Det var et fantastisk fint kurs"* (Informant 4). Fem informanter har innhentet kunnskaper om temaet selv via bøker, hefter og Internett (Informant 1, 2, 4, 6 og 7). Tre informanter nevner også kolleger som en nyttig støtte i situasjonen (Informant 5, 6 og 7). *"Nå har vi jo team, og det blir kanskje de du snakker mest med. Jeg hadde tett samarbeid med både rektor og sosiallærer, og hadde tett oppfølging hele veien. Jeg følte meg aldri alene, og jeg hadde også teamet jeg kunne støtte meg på. Jeg hadde god "opp-backing" på alle bauger og kanter"* (Informant 5).

Helsesøster har i flere tilfeller vært en sentral støtteperson (Informant 1 og 4).

Kreftforeningen kan ofte bidra med støtte. De kan for eksempel være med å informere om kreftsykdommer og behandlingsmetoder i klassen, samt stille opp som støtte for læreren (Informant 2 og 4). Kateket og kirken har vært en god støtte, uttaler informant 6.

For 5 informanter var beredskapsplanen en kunnskapskilde (Informant 1, 3, 4, 5 og 7).

"Så har vi jo hatt oppe beredskapsplanen og snakket om det. Nei, ikke så ofte, men vi har i alle fall hatt det oppe" (Informant 4).

De fleste informantene nevner livserfaring som en god ballast for å ta fatt på slike vanskelige utfordringer som å møte barn i sorg. Det å ha erfart å miste nær familie selv, kan gi en slags trygghet i en slik situasjon (Informant 1, 3, 4, 5, 6 og 7). *"Det var heldigvis ikke de første årene jeg var lærer. Jeg hadde vært lærer noen år. Jeg hadde litt livserfaring kanskje? Jeg hadde unger selv som var eldre enn disse ungene det gjaldt. Det tror jeg hjalp meg litt"* (Informant 4). *"Vi brukte vel vår erfaring og vår klokskap i hvordan vi skulle takle dette, og hvordan vi skulle gå fram"* (Informant 7).

Konklusjon: Gjennom delspørsmål 4; *"Hvor har læreren sine kunnskaper om barn i sorg fra,"* fremkommer det at hele fem av syv lærere aldri har hatt om temaet barn i sorg i sin utdanning. Fem lærere innhentet opplysninger og kunnskaper om emnet på eget initiativ via bøker, Internett og brosjyrer. Ved to av seks skoler har ledelsen arrangert kurs for lærerstaben. Beredskapsplanen har fungert som hjelp for fem lærere, og kollegiet er en viktig støtte for tre lærere. Hjelp utenfor skolen kan være nyttig, og to av lærerne har fått støtte fra Kreftforeningen. Det ser likevel ut til at livserfaring er det som gir den største tryggheten. Seks av syv lærere nevner livserfaring som vesentlig for trygghetsfølelsen i arbeidet med den aktuelle situasjonen. Disse seks lærerne har arbeidserfaring fra 8 til 40 år i skolen, og representerer kategori 2 og 3 i yrkeserfaring. Informanten 2, som ikke nevner livserfaring, representerer kategori 1, og har mindre enn 4 års arbeidserfaring. Det ser ut til at det er lærerens privatliv som til slutt gir den nødvendige kunnskapen i møte med barn i sorg i skolen.

10.2.6 Nye kategorier

Jeg ønsker å presentere tre nye kategoriene informantene omtaler; **medelevers bekymring, normalisering av barnets skolehverdag og sorgens tidsperspektiv**, under en egen overskrift. I gjennomgangen av intervjuene trer de nye kategoriene tydelig fram. Dette er viktige opplysninger som sier noe om hvordan klassekameratene til det sørgende barnet reagerte, lærernes usikkerhet i forhold til når skolehverdagen skal tilbake til det "normale" for barnet med sorg, samt at sorgens tidsperspektiv er lengre enn hva omverdenen forventer. Sorgens tidsperspektiv er omtalt i teori, men jeg velger likevel å benytte informantens opplysning om barnets reaksjon på sorgens varighet, for å understreke sorgens langtidsperspektiv. Motsetningen mellom mor og barn illustrerer tydelig hvordan tidsperspektivet på sorgen kan bagatelliseres.

Medelevers bekymring

En så sterk opplevelse som å miste en av sine aller nærmeste, vil også føre til reaksjoner hos personer som står barnet nær. To informanter nevner at barnets klassekamerater ble engstelige og redde for å miste egen familie (Informant 2 og 5).

Barnets medelever fikk reaksjoner da beskjeden om dødsfallet kom. *"Noen gråt og noen var ganske vanlige. De er så forskjellige. Men jeg bemerket at de måtte snakke mye om dette hjemme. Det tok jeg også opp på foreldremøtet etterpå, at de måtte snakke om det. For*

ungene har så mange spørsmål som de tenker på, uten å spørre. Så forbinder de det med sine egne foreldre og de rundt seg, da er de redde for at mamma og pappa skal dø” (Informant 2). Informant 5 forteller: ”De spørsmålene jeg merket var angst for å miste egne søsken. Det var den biten jeg måtte jobbe med i forhold til den klassen. Jeg fikk jo tilbakemeldinger fra foreldrene at det verste hadde vært om kveldene, og da særlig de første kveldene etter at dette hadde skjedd. De ville ikke legge seg og de ville ikke sove, da det kunne skje ting. De var veldig redd for å miste sine nærmeste. Det var tilbakemeldinger jeg fikk fra foreldrene til andre elever som ikke var direkte berørt.”

Det er tydelig at klassekameratene i slike tilfeller kan få problemer av forskjellig art. De blir bekymret og redde for å miste egen familie.

Normalisering av barnets skolehverdag

Det fremkommer i intervjuene at læreren befinner seg i en situasjon der hun vurderer i hvilken grad skolehverdagen skal være så ”normal” som mulig. Det kan synes som at læreren føler et slags dilemma; hvor mye skal man snakke med barnet om hendelsen, og i hvilken grad skal en skolehverdag være ”normal”? Hvis man snakker med barnet, vil det da være med på å ”dyrke” sorgen slik at barnets normale hverdag ikke får innpass?

Informant 3 sier det slik: *”Det virket som at nå hadde det vært nok. Det er klart det kan jo bli nok for dem (søskenparet) i perioder. Nå var det mange dager de ikke hadde vært på skolen. I og med at helga kom i mellom, og de hadde hatt mye besøk hjemme, og de hadde denne kontaktpersonen også. Da følte jeg at hun (jenta) måtte ha ro slik at de kunne komme litt videre.”*

Informant 5 forteller om gutten som trakk seg ut av lek fordi han hadde behov for voksenkontakt. Han kontaktet læreren i slike situasjoner. *”Ja, eller jeg så selv at han hadde behov for å prate. Da prøvde jeg å pense han inn på andre ting. Det å dyrke sorgen, og at det blir noe helt spesielt. Men det er jo noe helt spesielt, da det er en helt absurd situasjon. Men det å få tid til å sørge, tror jeg er kjempeviktig.”* Hun sier videre at: *”Jeg hadde også et tett samarbeid med foreldrene...hva de ønsket skulle skje rundt vedkommende elev. De ønsket at alt skulle være så normalt som mulig. Det ønsket eleven også.”*

Informant 6 forteller at jenta hadde mistet moren sin i løpet av sommerferien, men hun viste ingen sorgreaksjoner før det hadde gått en måned. Da tok læreren en samtale med jenta. *”Hun hadde ikke vist særlig sterke sorgreaksjoner. Dette hadde jo skjedd i ferien. Disse reaksjonene*

hadde hun stort sett hatt på forhånd. Det kom jo inn i en hverdag hvor vi prøvde å la alt være mest mulig naturlig. Plutselig ble hun veldig stille og innesluttet.”.

Det å vurdere hvor mye man skal prate om det som er vondt, synes å være en utfordring for læreren i slike situasjoner.

Sorgens tidsperspektiv

Sorgprosessens tidsperspektiv vil nok kunne variere fra person til person. Flere har nok opplevd at omverdenen er ferdig med å sørge før en selv er det. Dette kommer tydelig fram i intervju med informant 1.

Gutten mistet far i februar. ”Da mor var her i oktober måned, sa hun at nå var det gått så lang tid at nå begynte gutten å komme ovenpå. Man kunne se at gutten ikke var enig da mor sa dette. Han motsa ikke mor, men han er ikke av samme oppfatning som mor er. Han har nok ikke kommet over det. Og dagen før du ringte, så snakket jeg faktisk med han om det. Jeg tok han litt tilside og spurte hvordan det gikk...da svarte han at ” jeg tenker jo på han hver dag” (Informant 1).

Konklusjon: Det kommer klart fram at i en situasjon, der et barn i klassen mister en av sine aller nærmeste, har dette ringvirkninger til resten av elevflokket. Lærerne får en jobb å gjøre i forhold til klassen som helhet, ved siden av jobben direkte med barnet i sorg.

Når skal skolehverdagen være normal igjen etter en slik tragisk hendelse? Dette spørsmålet er det ingen som har et fasitsvar på. Det viser seg at læreren synes det er vanskelig å bedømme hvor mye man skal snakke med barnet om hendelsen. Læreren er redd for å dyrke sorgen, men på den annen side er faren for å ikke møte barnets behov tilstede dersom man prater for lite om det som har hendt. Det ser ut til at læreren føler et dilemma rundt dette.

Tidsperspektivet på hvor lenge sorg varer, er vanskelig. Barnet som informant 1 viser til, har derimot vist at sorg kan ha et langt tidsperspektiv. Det viser seg hos denne gutten at tidsperspektivet er lengre enn omverdenen forventer. Selv guttens mor misforstår hvor lang tid det kan ta.

10.3 Resultatpresentasjonens oppsummering og konklusjon

I gjennomgangen av intervjuene har jeg trukket ut og tydeliggjort følgende svar til mine fire delspørsmål (punkt 10.1):

På delspørsmål 1; *"Hva er lærerens oppfattelse av egen faglige tilstrekkelighet i møte med barn i sorg,"* viser resultatene at lærerne føler seg profesjonelle i møte med barn i sorg. De føler at de vet hva de skal gjøre, og de føler at de valgene de har gjort i den aktuelle situasjonen er riktig for dem selv, og barnet. En lærer sier: *"Det var aldri vanskelig for meg. Jeg tenkte aldri at det var vanskelig, og jeg følte at det jeg gjorde var så riktig. I ettertid har jeg fått bekreftelse på at det var riktig. Jeg tror nok jeg ville gjort – jeg ville jo sett an barnet selvsagt – men jeg ville nok hentet inn det samme i en eventuell senere sak som skulle dukke opp"* (Informant 1).

Som svar på delspørsmål 2; *"Hvordan vurderer læreren beredskapsplanen,"* fremkommer det at to av seks informanter som har beredskapsplan, vurderer den som nyttig i sin situasjon. De fleste informantene anser beredskapsplanen for generell, og bidrar ikke til direkte støtte i møte med det sørgende barnet.

Delspørsmål 3 lyder; *"Hvordan oppfatter læreren barnet i skolesammenheng – barnets sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner?"* Resultatene viser at det er stor variasjon i barns sorguttrykk. Lærerens håndtering av barnets sorgbearbeidelse sett i et lengre tidsperspektiv, viser at det er store variasjoner i hva læreren velger av praktiske løsninger. Læreren utviser større trygghet på å møte barnet tidlig i sorgprosessen, framfor på lengre sikt. Det er kun to av syv informanter som gjennomførte møter med barnet på en organisert måte en tid etter dødsfallet.

Resultatene i delspørsmål 4; *"Hvor har læreren sine kunnskaper om barn i sorg fra,"* viser at lærerne i denne studien har sin kompetanse på å møte barn i sorg fra livserfaring. Det er lærerens egen livserfaring som bidrar til at læreren føler trygghet når de står overfor et barn som har mistet en av sine aller nærmeste. En stor andel lærere i dette arbeidet har ikke fått undervisning om barn i sorg fra lærerhøgskolene. Det er kun to av syv informanter som har fått noe kunnskaper om barn i sorg fra egen lærerutdanning.

"Nye kategorier" gir ny informasjon som fremkommer av analysen, om det sørgende barnets medelever. Når et barn mister en av sine aller nærmeste, vil dette igjen føre til konsekvenser for klassekameratene. De blir redde og bekymret for å miste egne familiemedlemmer.

Som samlende svar på den empiriske problemstillingen; *"Hva er lærernes egne erfaringer med å møte barn med sorg i skolen?"* har jeg trukket ut tre hovedfunn:

1. Lærerne føler seg profesjonelle i møte med barn i sorg.
2. Lærerne har sine kunnskaper om barn i sorg fra egen livserfaring. Et fåtall av lærerne hadde noen kunnskaper fra egen lærerutdanning.

3. Lærerne utviser trygghet i møte med det sørgende barnet tidlig i sorgprosessen. På lengre sikt ser det ut til at lærerne viser usikkerhet i sin oppfølging av det sørgende barnet.

Samlet sett gir dette svar på min hovedproblemstilling;

”I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken?”

11. DISKUSJON

11.1 Innledning

Jeg velger å diskutere funn fra resultatdelen gjennom to hovedtemaer; skolens møte med barn i sorg: Praktiske tiltak, og lærernes kunnskaper om barn i sorg . Det første temaet omhandler lærerens direkte møte med barnet. Det andre temaet omfatter lærerens erfaring og kunnskaper. Videre vil jeg diskutere hva slags pedagogiske konsekvenser vi bør trekke av vår kunnskap om sørgende barn. Deretter fremmer jeg noen aktuelle problemstillinger til videre forskning innenfor temaet barn og sorg, samt sammendrag og konklusjon.

11.2 Skolens møte med barn i sorg: Praktiske tiltak

11.2.1 Innledning

I dette hovedtemaet diskuteres resultatene fra følgende temaer i resultatpresentasjonen (punkt 10.1); Tema 3 omhandler; *"Reaksjoner i skolesammenheng; sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner"* og tema 4; *"Skolens håndtering av barn i sorg."*

Dyregrov (1989) uttaler at det å miste mor eller far er det som gir de mest langvarige og sterkeste reaksjonene i ettertid. Barnet mister en person som representerer beskyttelse og trygghet, og som er "den signifikante andre" for barnet (Erikson, 2000). En tilknytning blir brutt mellom foreldre og barn (Bowlby, 1996). Ved tap av søsken kan også konsekvensene for det gjenlevende barnet bli store. Foreldrene kan i slike tilfeller ha nok med seg selv og sin egen sorg, samt at det gjenlevende barnet kan oppleve skyldfølelse for at det er i live på bekostning av sin døde søster eller bror. Dette viser at det er svært dramatisk for et barn å miste en av sine aller nærmeste, og noe av det verste som kan skje i et lite barns liv. Disse barna kommer til skolen med sin tunge "ryggsekk" med erfaring fra en svært traumatisk opplevelse. De har sine individuelle måter å håndtere sorgen på, og de har sine individuelle behov for støtte av en voksen. Det sier seg selv at for en lærer er dette store utfordringer.

11.2.2 Sorguttrykk

I dette punktet diskuteres resultatene fra tema 3; *"Reaksjoner i skolesammenheng; sorgbearbeidelse, venner og skoleprestasjoner"* opp mot teori. Denne studien retter seg i hovedsak mot aldersgruppen i småskolen, 6-10 år. Informantene formidler erfaringer fra barn

i alderen 7 til 12 år. I småskolealderen er barn labile følelsesmessig i en sorgprosess (Haaland, 2002). Sorgprosessen er preget av at barn går ut og inn av de vonde følelsene (Bugge m.fl. 2003). Samtlige informanter viser til at barna uttrykker sorg i perioder. Fra å være stille og innesluttet, var de ute og lekte i neste øyeblikk. Dette kan bidra til at den voksne kan bagatellisere barnets behov for omsorg og trøst, og dermed vurdere at barnet ikke er lei seg lenger (Dyregrov & Raundalen, 1994). Den voksne kan misforstå og undervurdere barnets behov for voksen støtte. Det er av vesentlig betydning at lærere er seg bevisst at dette er barns naturlige måte å sørge på.

Informantene uttaler videre at de har observert flere ulike sorgreaksjoner på lengre sikt. Det er stort spenn i barnas måte å håndtere sorgen på. Noen ønsker å prate ofte om tapet sitt, henholdsvis to gutter og en jente. Andre vil ikke snakke med læreren i det hele tatt. Av ti barn var det to gutter og tre jenter som ikke ønsket å prate noe om hendelsen. De var stille og innesluttet. Dette kan være et signal om at barnets sorgbearbeidelse tar en negativ retning. Bowlby (1996) uttaler at å få mulighet til å sette ord på sine følelser, er svært vesentlig for utvikling av et normalt sorgforløp. Ved siden av dette opplever en gutt søvnvansker, en annen gutt utvikler regressiv atferd. I følge Dyregrovs (1989) oversikt over de vanligste sorgreaksjonene (se punkt 3.2), forekommer ikke regressiv atferd like hyppig som for eksempel søvnvansker. Regressiv atferd anses i Dyregrovs teori som ”mulig” atferd som ikke opptrer like ofte. Raundalen og Schultz (2006) anser søvnvansker som en indikator på at det bør vurderes om barnet skal henvises videre til fagpersoner.

Informantene har observert sorguttrykk som anses som vanlige og ”mulige” sorguttrykk for barn. Av disse ti barna var det kun tre barn som ønsket å prate om det de hadde opplevd. Dette betyr videre store utfordringer for læreren. Barn kan utvikle en negativ sorgprosess dersom det ikke får mulighet til å sette ord på sitt følelsesregister. Worden (1996) uttaler at uavhengig av kjønn, er det ved tap av mor at barn flest opplever det vanskelig å prate om sin avdøde forelder, ett år etter dødsfallet. Informant 4 formidler at: *”Jeg prøvde å prate med han, men han var ikke lysten på å si noe særlig.”* I dette materialet er det tre av ti barn som mistet mor. Som vi ser, er det et stort antall barn som ikke ønsker å prate, hele fem av ti barn. I slike tilfeller må læreren yte en betydelig innsats slik at barnet har mulighet til å uttrykke seg på et eller annet vis. Læreren må ikke gi opp. Hun må tilstrebe å legge til rette for å få barnet i tale, og ikke minst fange opp endringer i barnets atferd. På denne måten vil eventuelle risikofaktorer for utvikling av en negativ sorgprosess kunne bli oppdaget.

Barn sørger svært individuelt (Parkes, 1990). Det er store variasjoner i barnas sorguttrykk. I mitt materiale ser det ut til at sorguttrykk ikke er kjønnsrelatert i aldersgruppen 7-12 år.

Læreren har behov for kunnskaper om hva som anses som vanlig i en sorgprosess, hvordan man best møter barnet i forhold til individuelle behov og ikke minst ha kunnskaper om hvilke tiltak som bør igangsettes ved atferdsendringer.

11.2.3 Mestringsfølelse - resiliens

Hvordan kan man klare å hjelpe barn til mestringsfølelse i en sorgprosess? Dette punktet diskuteres fra resultater i tema 4; *"Skolens håndtering av barn i sorg."* Informant 1 forteller om gutten som hadde mistet far, var involvert i opprydding i pappas leilighet. Han hentet boksamlinger og myntsamlinger. Han var involvert hele tiden. Av ti barn som omtales i denne studien, er denne gutten den eneste som var involvert på denne måten. Eriksons 4. fase omhandler barn fra 7–12 år. Krisen går ut på arbeidsevne versus mindreverd. Med dette mener Erikson at dersom man opplever mestring, vil man også være i stand til å utvikle arbeidsevne. Hvis man derimot mislykkes, utvikles det et mindreverdighetskompleks (Erikson i Cullberg, 2003). Barn i denne aldersgruppen har derfor behov for å føle at de kan ha innvirkning på de utfordringer de møter. Dette blir spesielt viktig i en så vanskelig situasjon som å oppleve tap av en mor eller far. Barn har ikke slike mestringsstrategier internalisert og trenger derfor å lære det (Raundalen & Schultz, 2006). Ved at barnet føler at de har en betydningsfull medvirkning i praktiske avgjørelser med begravelse, syning, skolesituasjonen, venner, rutiner i hjemmet osv, vil dette igjen føre til en mestringsfølelse i situasjonen. Det at barnet føler mestring i møte med sorgen blir av stor betydning for barnets håndtering av sorgen på sikt. Cullberg (2003), som har et psykoanalytisk perspektiv, hevder at oppdragelse av barnet skjer gjennom identifikasjonsprosesser mellom barnet og foreldrene. Man betrakter barnets følelser som like betydningsfullt og naturlig som voksnes. Barnets følelser respekteres, barnet har rett til å reagere. Gjennom å behandle barnet som en betydningsfull person som har en medbestemmelse i viktige avgjørelser, vil barnet få følelse av mestring. Barnet opplever at dets følelsesregister er normalt, samt at mestringsfølelsen er svært fremtredende i en vanskelig situasjon. Barnet har behov for å føle at de blir tatt på alvor, og at deres synspunkter er betydningsfulle. Worden (1996) uttaler at dersom barnet i liten grad involveres i for eksempel begravelsen, er dette en sterk indikator på at barnet kan havne i risikozonen for utvikling av en komplisert sorgutvikling. Det kan se ut som om barns medvirkning av slik art ikke er vanlig. Det kan synes som om foreldre og lærere generelt ikke har kunnskaper om betydningen av barnets involvering av slik art. Det å ta barnet med på praktiske gjøremål kan være med på å styrke barnet på det emosjonelle plan. Barnet føler mestring, som deretter fører til positiv selvoppfatning. Borge (2003)

omtaler begrepet resiliens. Ikke alle barn som opplever tap av sine aller nærmeste utvikler senskader i form av stress, depresjon, PTSD eller andre lidelser. Noen barn er resiliente. Resiliente barn klarer seg svært bra, til tross for at omstendighetene skulle tilsi at det er stor risiko for å utvikle problemer av ulik art (Borge, 2003). De har en slags motstandskraft, men denne motstandskraften er igjen avhengig av miljøet rundt barnet. Det vil dermed si at dersom barnet er omgitt av et miljø som vet å fremme resilient utvikling, vil barnet med stor sannsynlighet unngå senskader og problemer av psykisk art i voksen alder. Worden (1996) uttrykker at når et barn mister en mor eller far er det ikke tapet i seg selv som er avgjørende for hvordan barnet håndterer sorgen, men derimot hvordan omgivelsene rundt barnet opptrer i forhold til tapet.

I en sorgprosess kan man på ulike måter styrke barnets emosjoner på en positiv måte. Her kan blant annet nevnes at barnet får aksept for sine følelser, har den "signifikante andre" ved sin side til tross for at denne ikke er mor eller far, har støttende venner og har mulighet til å sette ord på sorgen. Alt dette vil hver for seg være et steg på veien mot å utvikle resiliens hos barnet. Ved at barnet blant annet involveres i sitt tap med praktiske gjøremål som beskrevet over, kan dette være med på styrke motstandskraften. Sorgprosessen vil forløpe normalt, barnet vil utvikle en positiv selvoppfatning, og sist, men ikke minst, vil utvikling av autonomi være signifikant (Bowlby, 1996). Hva er årsaken til at noen utvikler en normal sorgprosess til tross for at omstendighetene skulle tilsi det motsatte? Det kan være flere årsaker til dette. Parkes (1990) påpeker at nettopp fordi det finnes betydelig variabilitet i evne til å bearbeide sorg, vil dette være en signifikant faktor som gjør det vanskelig å oppdage hvor problemene kan slå ut hos den enkelte. I skolen vil vi møte barn som representerer hele spekteret, fra de som står sterkt i faresonen for å utvikle psykiske plager, til de som er svært ressurssterke og mestrer sorgen. Reaksjonsmønsteret barnet vanligvis har, og endringer som skjer i barnets reaksjonsmønster og atferd, er det avgjørende for vår tilnærmingssåte til barnet. Lærere kjenner barnet godt over tid, vi kjenner barnets sterke og svake sider og vi har mulighet for å observere endring. Vi må tilstrebe å fremme en resilient utvikling og hemme den negative utviklingen. Dette trenger vi kunnskaper for å klare.

11.2.4 Klassekameraters bekymring

Dette punktet diskuteres fra resultater i tema 6; "*Nye kategorier.*" To av syv informanter forteller om at medelevene ga uttrykk for redsel og bekymring da et barn i klassen mistet en av sine aller nærmeste. Informant 5 forteller om at elever som ikke var direkte berørt viste angst for å miste egne søsken, da gutten mistet sin bror. Hun forteller videre at foreldrene

uttalte at barna ikke ville legge seg, og heller ikke sove. Dette var verst de første kveldene. En tragisk hendelse av slik art som å miste sin bror, vil selvsagt også gi inntrykk på nære personer av barnet.

Faglitteraturen formidler lite teori på hva slags innvirkning tragiske hendelser kan gi til personer rundt barnet som ikke er direkte berørt av tapet. I rapporten etter flodbølgekatastrofen i Asia fremkommer det at gjennom media fikk barn, som ikke var direkte berørt, likevel reaksjoner. Barna fikk problemer med å sove. En tredjeklassing sier: *"Jeg har hatt det kjempevanskelig med å sove. Så jeg har hatt mareritt og drømt at jeg var i det landet og så kom flodbølgen på natta og skyldte rett inn i huset mitt sånn at jeg døde. Da våknet jeg og begynte å gråte."* (Raundalen & Shultz, 2006:171). Tv-bildene som gikk gjentatte ganger over skjermen var selvsagt skremmende. Bilder generelt sett er nok med på å forsterke inntrykkene. Likevel er det en realitet at elever rundt barn som sørger overfører hendelsen til sin egen familie. Det fremkommer klart at læreren, ved siden av å ivareta det sørgende barnet, i tillegg må ivareta resten av klassen. Disse barna har også behov for å bli møtt med svar på sine spørsmål, bli sett og få forståelse for sin bekymring fra en voksenperson.

11.2.5 Venner og skoleprestasjoner

Dette punktet diskuteres fra resultatene i tema 3; *"Reaksjoner i skolesammenheng."* Mine resultater viser at av barna som omtales i denne studien, ble ingen ertet av vennene sine. Tvert i mot, samtlige informanter formidler at de observerte stor omsorg fra venneflokkene. Vennene fungerte som igangsettere i lek, de stilte opp i begravelsen og på eget initiativ reiste de hjem til barnet etter begravelsen. De lot ikke det sørgende barnet gå alene. Ved ett tilfelle kan informant 2 fortelle at hun overhørte en krangel mellom gutten som mistet faren sin og en klassekamerat. Da sier klassekameraten at han var glad at faren hans var død. Informanten uttaler; *"De sørgende barna hadde et godt nettverk. De hadde venner og de hadde gode venner."* Jeg tolker det dit hen at klassekameratens uttalelse ikke var representativ for denne klassen, og at dette var en sjelden hendelse.

Dyregrov (2000) uttrykker at det ikke er uvanlig at sørgende barn får relasjonsvansker i forhold til venner. Det kan forekomme at sørgende barn overfører sin smerte gjennom sinne og frustrasjon til vennene sine (Bugge m.fl., 2003). Noen sørgende barn opplever også å bli ertet for tapet sitt (Dyregrov, 2000), men dette forekommer oftest blant de yngste barna (Worden, 1996). Hva er årsaken til at alle informantene forteller om at barnet mestret å opprettholde gode relasjoner til vennene sine på tross for sorgen? En mulig årsak kan være at

ingen av de sørgende barna viste utagerende adferd som resultat av sorgen. Ut fra Dyregrovs (1989) liste over vanlige sorgreaksjoner, vet vi at utagerende adferd er en av flere reaksjoner som kan forekomme hos sørgende barn. Det er muligens lettere for vennene å forholde seg til reaksjoner som innesluttethet og tristhet fremfor utagerende adferd. I tillegg ønsker de sørgende barna å ha vennene sine rundt seg og støter de derfor ikke bort. En annen årsak kan være at klassemiljøet er godt. Som vi kan se av oversikten om demografisk område (punkt 9.3.3), skiller ikke elevtallet pr. klassetrinn seg vesentlig fra hverandre. Klassestørrelsen varierer fra 18,6 til 24,0 elever. Dette vil igjen si at lærerne har omtrentlig lik arbeidsmengde i forhold til antall barn, uavhengig om skolen tilhører en bykommune eller landkommune. Når det gjelder skoleprestasjoner viser mine resultater at syv av ti barn klarte skolearbeidet godt eller bedre enn tidligere. Av disse er tre jenter og fire gutter. To gutter og en jente presterte dårligere enn før. Sorguttrykk eller skoleprestasjoner synes å ikke å være kjønnsrelatert. Disse funn kan ikke generaliseres, på bakgrunn av utvalgets størrelse. Det er barn av begge kjønn som representerer kategorien å prestere dårligere faglig sett, samt begge kjønn som presterte å klare seg svært godt faglig. Konsentrasjonsproblemer er en av årsakene til dårlige skoleprestasjoner. Informant 2 forteller om jenta som ikke klarte skolearbeidet godt faglig sett; *"Hun ble mer ukonsentrert. Hun fikk ikke med seg noe av det hun leste. Hun kunne sitte å lese på en prøve ti ganger uten å få med seg noe."* Den dårlige konsentrasjonsevnen kan blant annet skyldes dagdrømming, tankeflukt og påtrengende minner (Dyregrov & Raundalen, 1994). Raundalen og Schultz (2006) uttaler at nettopp konsentrasjonsproblemer er en vesentlig indikator på at det bør vurderes henvisning videre til fagpersoner.

Hva er årsaken til at det er hele syv av ti barn som klarer skolearbeidet så bra til tross for sorgen de sitter med? I Wordens (1996) studie fant han at de sørgende barna ikke viste til dårligere skoleprestasjoner enn kontrollgruppen. Worden uttaler at man skal vise forsiktighet med å konkludere at sørgende barn utvikler lærervansker. I motsetning til Wordens studier, viser studier fra Norge at tapet gir konsekvenser for skoleprestasjonene (Bugge m.fl., 2003). Det er derfor viktig at læreren har kunnskaper om at det ikke er uvanlig dersom barnet med sorg presterer dårlig faglig sett, selv etter lang tid. Bugge m.fl. (2003) viser til uttalelser av en gutt som spurte læreren sin om å slippe en kjemiprøve. Han følte at læreren syntes at han prøvde å lure seg unna. Seks måneder tidligere hadde gutten mistet faren sin. Dyregrov og Raundalen (1994) formidler at de har sett en skole som møter barn med ekstraoppgaver når resultatene ikke viser som forventet, uten å ta høyde for hva barnet har vært igjennom. De sier videre at etter tap av mor, far eller søsken, kan det gå opp til to år før skoleprestasjonene er tilbake på gammelt nivå. Dette er det svært viktig å ha kunnskaper om i skolen. I følge mine

informanter, ser det ut til at noen barn med sorg likevel makter å jobbe med skolearbeidet. Det hersker ingen tvil om at vi i skolen vil møte barn som klarer seg godt til tross for sorgen, og de som ikke gjør det. Vi som pedagoger må møte hvert individ på en profesjonell måte. Vi må tenke individuelt og se deres bearbeiding, eller mangel på bearbeiding av sorgen.

11.2.6 Lærernes håndtering av sorgreaksjoner - umiddelbart etter dødsfallet

Dette punktet diskuteres ut fra resultatpresentasjonens tema 4; *"Skolens håndtering av barn i sorg."* Informantene forteller at de gjennomfører minnestunder, de tegner tegninger og tenner lys, de besøker gravstedet, klassen som helhet får stille spørsmål og komme med innspill. Dyregrov (1989) og Dyregrov og Raundalen (1994) beskriver hvordan et dødsfall kan markeres i klasserommet. Her nevnes praktiske tiltak som å tenne lys, tegne tegninger og kjøpe blomster, for å nevne noe. Dette viser at samtlige informanter gjennomførte tiltak helt i tråd med hvordan ritualer i en krisesituasjon bør gjennomføres. Dette viser videre at lærere er profesjonelle tidlig i prosessen. De er lydhøre for elevenes behov, både overfor klassekameratene og det sørgende barnet. De er tilstede som trygge voksenpersoner.

11.2.7 Lærernes håndtering av sorgreaksjoner – i et lengre tidsperspektiv

Dette punktet diskuteres, som over, ut fra resultatpresentasjonens tema 4; *"Skolens håndtering av barn i sorg."* Å miste sin mor eller far kan gi overveldende konsekvenser for barnet på lengre sikt. Ved tap av en av sine omsorgspersoner vil barnets "sikre base" (Bowlby, 1996) som foreldrene representerer, bli ødelagt. Tilknytningen mellom barn og foreldre blir brutt, og en sorgprosess starter.

De fleste barn gjennomgår en sorgprosess på en sunn måte, men for noen barn "stopper sorgen opp" og en komplisert sorg er i ferd med å utvikle seg. Det finnes flere momenter som kan føre til en negativ sorgprosess. Et av de viktigste momentene som fremmer slik sorg er først og fremst hvordan omverdenen håndterer barnets sorg. Dersom barnet fratas muligheten til å sette ord på følelsene sine og aksept for å få uttrykke hele sitt følelsesregister (Bowlby, 1996), kan dette bidra til en vanskelig sorghåndtering for barnet. Konsekvensene av komplisert sorg kan igjen være svært dramatiske. Barnet kan blant annet utvikle depresjoner av ulik art, utvikle posttraumatisk stressyndrom og andre psykiske lidelser.

Som vi kan se av informantenes uttalelser, er det kun to som gjennomførte rutinepreget oppfølging for barnet på lengre sikt. Faste, avtalte møter, i form av samtaler eller gravstedbesøk, er det to informanter som forteller om. Fem informanter snakket med barnet innimellom, og spurte hvordan barnet hadde det. Det ser likevel ut til at lærerne som

gjennomførte ”tilfeldige” samtaler viste stor omsorg for barnet. De ønsket å være tilstede dersom barnet trengte voksenkontakt. Denne ”tilfeldighetsmetoden” kan muligens skyldes at læreren ikke ønsker å ”mase” på barnet av den grunn at hun er redd for å minne barnet på hendelsen. Tre av informantene uttrykker at det kan være vanskelig å avgjøre når skolehverdagen igjen skal være så normal som mulig. Informant 5 nevner at hun er redd for å ”dyrke” sorgen, og forsøkte derfor å pense gutten, som hadde mistet broren sin, inn på andre ting når gutten trakk seg ut av lek for så å søke voksenkontakt. Informant 6 forteller om jenta som mistet moren sin. Dette hadde skjedd i sommerferien, og som informant 6 sier: *”Hun hadde ikke vist særlig sorgreaksjoner. Dette hadde jo skjedd i ferien. Disse reaksjonene hadde hun stort sett hatt på forhånd. Det kom jo inn i en hverdag hvor vi prøvde å la alt være mest mulig naturlig. Plutselig ble hun veldig stille og innesluttet.”* Det er tydelig at læreren i dette tilfellet forventer at barnet skulle være over det verste. Dette hadde jo skjedd i ferien, og derfor var det naturlig for læreren å ”la alt være mest mulig naturlig.” Kan det være slik at jenta ”plutselig ble stille og innesluttet” nettopp fordi skoledagen var såpass ”normal” at jenta følte at det ikke fantes rom for at hun kunne gi uttrykk for følelsene sine? Begrepet ”normal” knyttes i denne sammenheng til en vanlig skoledag der ingenting uvanlig har skjedd. Det er viktig å påpeke at etter dette tok læreren en samtale med jenta, og her kom det fram at hun ønsket å besøke graven. De besøkte deretter graven til mamma jevnlig. Informant 5 forteller at foreldrene til gutten som hadde mistet broren sin, ønsket at alt på skolen skulle være så normalt som mulig. Dette ønsket gutten selv også. Informant 3 sier at på et tidspunkt *”følte jeg at hun [barnet] måtte ha ro slik at de kunne komme litt videre.”* Blir konsekvensen av å gi barnet ro en fluktvei fra å gjennomføre samtaler med barnet? Kan det være slik at når læreren, i beste mening, gir barnet ro, tilrettelegger for en ”normal” skolehverdag og avleder barnet når det føler behov for voksenkontakt, er et steg i retning av en komplisert sorgutvikling som igjen kan få katastrofale konsekvenser på lengre sikt? Vi vet at det er glidende overganger mellom en sunn sorgprosess og en komplisert sorgutvikling hos barn som er i utvikling (Juul Sørensen & Hove Thomsen, 2003). Det kan derfor være problematisk å oppdage når sorgen har ”gått i stå,” og barnet trenger henvisning til profesjonelle fagpersoner på sorgbearbeidelse. Er det slik at dersom læreren gjennomfører faste, avtalte samtaler med barnet, slik informant 1 beskriver, kan bidra til at en negativ sorgutvikling blir oppdaget? I slike tilfeller får barnet mulighet til å motta profesjonell hjelp på et svært tidlig tidspunkt. Betydningen av dette uttaler Raundalen & Schultz (2006:192) at: *”For å etablere en god henvisningskompetanse er det nødvendig at lærerne er kjent med normalreaksjoner etter traumatiske hendelser og vet noe om når varighet og intensitet i symptomer krever ”tyngre” faglig oppfølging enn det*

skolen kan ta ansvar for.” Vi må ha kunnskaper for å ha mulighet til å henvise videre. Har vi ikke den nødvendige kunnskap vil vi ikke kunne klare å oppfatte signalene.

Det er tydelig at voksne lett kan undervurdere barnets sorg på lengre sikt. Barn sørger mye lenger enn omverdenen tror (Øvrebø, 2000). Gutten informant 1 uttaler seg om, ga tydelig uttrykk for at han ikke ”hadde kommet ovenpå,” åtte måneder etter tap av far. Guttens mor var overbevist om at på grunn av at det har gått ”så lang tid” hadde gutten det bedre med seg selv. Dette ga gutten uttrykk for at ikke stemte. Som vi ser av uttalelsene til informant 6, vurderer også hun at jenta, ved skolestart, har hatt sine sorgreaksjoner i sommerferien, da dødsfallet skjedde. Ekvik (1991) viser til en uttalelser fra barn som kan si: *”Nå spør aldri læreren meg lenger om hvordan jeg har det,”* og *”hvorfor snakker ingen lenger om det som hendte med oss?”* (s. 55).

Det å undervurdere barnets behov for å uttrykke sorgen eller tro at den har gått over, kan som vi har sett, gi katastrofale konsekvenser. Her ser man virkelig betydningen av lærernes kunnskaper om sorg i skolen. Min kollega (se punkt 7.1), har jobbet over 30 år i skolen. Personen gir uttrykk for at det å komme raskt tilbake til ”hverdagen” er det aller beste for barnet. Denne læreren og mange med vedkommende, oppfatter at dette er det riktige. Det er selvsagt svært viktig at skolen representerer et sted der kontinuitet og rutiner ivaretas. Barnet skal ha de ulike fagene, barnet skal og må tilegne seg kunnskaper. På denne måten er skolen ”normal” for barnet. Barnet trenger faste holdepunkter i livet sitt. Jeg oppfatter likevel at det må ryddes plass til samtaler som hjelper barnet til å sette ord på tankene sine. Raundalen og Schultz (2006) uttaler at det er nødvendig at lærere bruker metoder som kan gi en terapeutisk effekt. De sier at vi som pedagoger ikke på noen måte skal drive terapi. Terapi ligger utenfor vårt fagfelt, men vi kan bruke pedagogikk som kan bidra til en terapeutisk effekt. Vi trenger selvsagt derfor kunnskaper på området, men i tråd med kunnskapen trenger vi tid. Barn tilbringer store deler av dagen på skolen. Læreren kan i slike tilfeller bli en permanent erstatningsperson, som Bowlby (1996) anser som svært viktig for utvikling av en normal sorgprosess. Vi som fagpersoner i skolen må prate med barnet. En gjennomføring av faste samtaler, som informant 1 beskriver, kan være et skritt i riktig retning. Dette er en metode der barnet blir sett av en voksen, i en organisert struktur. Her vil barnet ha mulighet til å gjennomgå hele sitt følelsesregister dersom det trengs. Hvis derimot barnet ikke ønsker å prate om mor, far eller søsken som er borte, kan man prate om andre ting. Det aller viktigste er at barnet føler at det blir sett og at det blir tatt på alvor. I tillegg får læreren en genuin mulighet til å observere barnet. Ved å tilstrebe at skolehverdagen skal være slik den var før den vonde hendelsen fant sted, kan vi komme i skade for å ”glemme” å ivareta barnet. Barnet

skal møte fagene, og barnet skal arbeide på skolen, samtidig som det har krav på å bli møtt individuelt og bli hjulpet gjennom sorgprosessen. Etter flodbølgekatastrofen i Asia julen 2004, ble det utarbeidet en rapport som ga en evaluering av hvordan skolene håndterte denne katastrofen, sett i et pedagogisk perspektiv (Raundalen & Schultz, 2006). I rapporten ble 100 elever, lærere og foresatte intervjuet. I et intervju med en elev i 8. klasse som hadde mistet 15 slektninger, kommer det fram at eleven ikke orket tanken på spørsmål fra medelevene. Han ønsket ro, og læreren informerte de andre elevene om dette. Gutten ønsket at alt skulle være som før. Det ble ikke snakket mer om katastrofen i denne klassen, for å beskytte gutten. Raundalen og Shultz (2006:178) sier: *"Vår umiddelbare kommentar til denne løsningen er at dette ble en særdeles uheldig løsning."* Et tap av en slik art som å miste en far, en mor eller et søsken gjør noe med barnet. Hverdagen er ikke slik den var, og vil heller aldri bli det. Barnet må leve med sorgen, og vil aldri helt komme over det. Sorgen er der uansett hva omverdenen tror. Den normale hverdagen kommer når barnet selv er klar for det, ikke når læreren synes at det kunne passe.

Resultatene viser dermed at lærere ikke er like profesjonelle med barn i sorg over tid. Fem av syv informanter benytter seg av "tilfeldighetsmetoden" og spør hvordan barnet har det innimellom. Det kan se ut til at læreren viser usikkerhet i sin tilnærming til barnet, hvor mye "ro" barnet trenger, og hvor "normal" skolehverdagen skal være.

Jeg anser det svært skremmende å se hvor enkelt det kan være å bidra til at et barn kan bli merket for resten av livet på bakgrunn av slik uvitenhet. Dette munner ut i ett behov i skolen; kunnskaper. Lærerne trenger kunnskaper for å ha mulighet til å observere endringer hos barnet. Ved regelmessig observasjon kan man se hvorvidt sorgen arter seg normalt, eller om sorgen tar en negativ retning som krever henvisning til fagpersoner på sorghåndtering.

11.3 Lærernes kunnskaper om barn i sorg

11.3.1 Innledning

Dette hovedtemaet diskuteres ut fra resultatpresentasjonens (punkt 10.1) følgende temaer:

Tema 1; *"Opplevd kompetanse,"* tema 2; *"Skolens intensjoner i beredskapsplaner"* og tema 5; *"kunnskapens kilde."* .

11.3.2 Kunnskaper og egen profesjonalitetsoppfattelse

Kunnskaper diskuteres fra resultatpresentasjonens tema 5; "Kunnskapens kilde." Som vi ser av informantenes uttalelser er det hele fem av syv informanter som formidler at de ikke har

fått kunnskaper om barn i sorg via sin lærerutdanning. To av syv informanter har hatt noe om dette emnet på lærerhøgskolen, informant 5 og 6. Disse informantene representerer kategori 2 i yrkeserfaring. De har mellom 8 og 10 års erfaring. Informant 2 formidler at hun ikke hadde om dette temaet fra grunnutdanningen, men via videreutdanning i spesialpedagogikk snakket de noe om det. Informant 2 representerer kategori 1 i yrkeserfaring, mindre enn 4 år. De resterende informantene representerer kategori 3 i yrkeserfaring, over 30 år. Ingen av informantene i kategori 3 har hatt noe om dette emnet i sin lærerutdanning. Til tross for at hele fem av syv informanter ikke har fått kunnskaper om barn i sorg fra lærerutdanningen, ser det likevel ut til at informantene med kortest yrkeserfaring har lært noe om det, om enn i liten grad. Kan det være slik at lærerhøgskolene, i senere tid, anser at dette er et tema studentene bør være innom før de er utdannet lærere?

Fem av syv informanter har innhentet kunnskaper om dette emnet selv, via bøker, hefter og Internett. Det kommer tydelig fram at lærerne har satt pris på hjelp og støtte fra "eksterne" personer. Her kan nevnes kateket, kreftforeningen og helsesøster. Informant 2 forteller at hun kontaktet kreftforeningen før moren til jenta døde. Informant 4 formidler også at hun satte stor pris på hjelpen hun fikk fra kreftforeningen. En person fra kreftforeningen var behjelpelig med å snakke med klassen om hva slags sykdom kreft er, og hva slags behandlinger moren til gutten skulle få. Kreftforeningen spesielt, vil her kunne formidle konkret fagkunnskap om kreftsykdommer. Dette kan være til god hjelp i en lang sykdomsperiode. Her vil barnet kunne lære om hva som kan forventes skjer videre i sykdommens utvikling. Kreftforeningens personer har førstehåndserfaring med selve sykdommen. Dette er et viktig kunnskapsbidrag ved siden av den kunnskapen læreren selv bør inneha. Ved to av seks skoler har det vært gjennomført kurs om barn og sorg. Det er tydelig at lærerne i denne studien har brukt egne ressurser for å innhente kunnskaper. Læreren har kontaktet personer som kunne gi et bidrag til hjelp da hun møtte et barn i sorg i sin klasse. Læreren har i tillegg innhentet fagkunnskaper ved å lete på Internett eller låne bøker og hefter om emnet. Det kan synes som om læreren i situasjonen har hatt behov for støtte fra fagpersoner på området.

Rammeplan og fagplaner: Hva er grunnen til at læreren ikke innehar kunnskap om barn og sorg? I gjennomgang av rammeplanen for lærerutdanning (punkt 7.3.2), som er overordnet fagplanene på den enkelte lærerhøgskole, er det presisert at lærerstudentene *skal* ha kunnskaper om barn i ulike *kriser*. Det er videre presisert at studentene *skal* ha kunnskaper om å tilrettelegge for *forebygging* (<http://www.odin.dep.no/kd....s.21>). Departementets intensjoner er klare, lærerstudenter skal ha kunnskaper om barn i kriser. Fagplanene (se punkt

7.3.3) fra to utvalgte lærerhøgskoler viser at det forekommer variasjon i valg av målformuleringer. Fagplanene skal bygge på rammeplanen, men lærerhøgskolene vektlegger fagmålene ulikt. I min gjennomgang av fagplanene for lærerutdanning ved henholdsvis Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Østfold, finner jeg stor variasjon i formuleringen av fagmålene. Høgskolen i Oslo har presisert og tydeliggjort begrepet ”krise” fra rammeplanen til begrepet ”sorg” i fagplanen. Fagplanen sier at ”*Studenten skal ha innsikt i barns reaksjoner i forbindelse med sorg og kriser*” (<http://www.hio.no.content....s>. 60) Her er det i tillegg presisert at studentene skal vite noe om sorgreaksjoner. Høgskolen i Østfold uttrykker at i innhold i pedagogikkfaget er det listet opp ”*Omsorg og hjelp til barn i krise*” (<http://www.adm.hiof.no....s>. 25 og 28). Høgskolen i Østfold sier at ett moment i pedagogikkfaget er omsorg og hjelp til barn i krise, men jeg kan ikke finne at dette er nedfelt i pedagogikkfagets mål. Jeg savner her formuleringer som sier noe om at lærerstudentene *skal* ha *kunnskaper* om barn i *sorg og krise*. Denne variasjonen i valg av målformuleringer ved ulike lærerhøgskoler, kan være en forklaring på at ikke alle lærerstudenter får den samme kunnskapen om temaet barn og sorg. Det kan se ut til at noen lærerhøgskoler vektlegger dette temaet sterkere enn andre. Dette kan være en årsak til at det er et betydelig antall lærere som aldri har fått kunnskaper om barn og sorg fra sin lærerutdanning.

Beredskapsplanens nytte diskuteres ut fra resultatpresentasjonens tema 2; ”Skolens intensjoner i beredskapsplaner.” Beredskapsplanen har vært til variert hjelp for fem informanter. Dyregrov og Raundalen (1994) og Raundalen og Schultz (2006) uttrykker at det er av stor betydning at skolene har en kriseplan. På spørsmål om hvordan læreren oppfatter beredskapsplanens nytte, fremkommer det av informantene at denne ikke er like informativ for alle. To av seks informanter (en informant forteller at de ikke har noen plan ved skolen) vurderer beredskapsplanen for nyttig. Disse mener at de fikk nødvendig hjelp. Utover dette anser fire av seks informanter at den er generell og til lite hjelp i forhold til den aktuelle situasjonen og barnet. Resultatene viser en motsigelse i informantenes uttalelser. På spørsmål om hvor læreren har sine kunnskaper om barn i sorg fra, svarer likevel fem av seks informanter at beredskapsplanen var en kilde som var til hjelp. Det kan se ut til at informantene oppfatter beredskapsplanen som lite nyttig når den skal vurderes i sin helhet. Kan det være slik at fem av seks informanter husker å ha sett i den da den aktuelle situasjonen oppsto og derfor vurderer den som en kunnskapskilde i neste omgang? Ved gjennomgang av tre beredskapsplaner fra tre ulike skoler hvor informantene arbeider, kan det synes som om beredskapsplanene stort sett er utarbeidet i tråd med Raundalen og Schultz (2006) anbefaling

om beredskapsplanens innhold. Alle de tre planene mangler derimot en beskrivelse av strategier rundt langtidsoppfølging. På bakgrunn av utvalgets omfang er ikke dette funnet generaliserbart. Likevel, kan dette gi antydninger om at strategier for å følge opp barnet på lengre sikt bør presiseres ytterligere i beredskapsplaner. Bugge m.fl. (2003) etterspør nettopp rutiner for langtidsoppfølging og oppfølging i sykdomsperioder i skolen.

Profesjonalitetsoppfattelse diskuteres under resultatpresentasjonens tema 1; ”Opplevd kompetanse.” Seks av syv informanter oppgir livserfaring som den største faktoren for å føle en slags trygghet i arbeidet med barn i sorg. Personlige erfaringer om tap av nære personer, samt evne og vilje til å føle empati og omsorg ser ut til å gi læreren den styrken som trengs for å føle en trygghet når barnet skal ivaretas. Utvalget i dette materialet kan anses som noe spesielt, da hele fire av syv informanter representerer kategori 3 i yrkeserfaring, over 30 års erfaring. Det er mulig at dersom utvalget besto hovedsakelig av personer som representerer for eksempel kategori 1 i yrkeserfaring, under 4 år, ville ikke livserfaring som den største kunnskapsfaktoren vært like fremtredende. Når det gjelder egen profesjonalitetsoppfattelse, viser resultatene at ingen av informantene følte seg utilstrekkelig da de skulle ta fatt på den store utfordringen å ivareta barn med sorg. Etter at det første sjokket hadde lagt seg, gir samtlige informanter opplysninger om at de visste hva de skulle gjøre. Dette kan igjen ha en sammenheng med informantenes yrkeserfaring. I likhet med at seks av syv informanter oppgir livserfaring som en betydelig faktor, representerer seks av syv informanter kategori 2 og 3 i yrkeserfaring, der seks av syv informanter har mellom 8 og 40 års yrkeserfaring. Utvalget i denne oppgaven kan derfor anses for å ha lang yrkeserfaring. Kan dette igjen være årsaken til at lærerne føler seg profesjonelle på å møte barn i sorg?

11.4 Pedagogiske konsekvenser

11.4.1 Innledning

Jeg vil her gjøre rede for ulike pedagogiske konsekvenser som bør gjennomføres i skolen for å ivareta sørgende barns behov. De pedagogiske konsekvensene er utarbeidet på bakgrunn av kunnskaper jeg har tilegnet meg gjennom teori, og ikke minst gjennom informasjonen fra informantene. Jeg starter med å omtale kunnskaper på kort og lang sikt, deretter lærerens posisjon til å hjelpe, og til slutt planlegging i skolen.

11.4.2 Kunnskaper om barn i sorg på kort og lang sikt

Mine resultater viser at læreren er profesjonell og bevisst på valg av tiltak i starten av et barns sorgprosess på bakgrunn av egen livserfaring. Umiddelbart setter læreren i gang signifikante og nødvendige ritualer som gjennomføres profesjonelt. Samtidig viser resultatene at læreren er mer usikker i sin håndtering av det sørgende barnet på lengre sikt. I de fleste tilfeller hadde ikke læreren strategier for tiltak på langtidsoppfølging. Utover dette var det en informant som hadde en strategi for å hjelpe barnet gjennom sorgprosessen på lang sikt, ved å gjennomføre faste samtaler med barnet. Dette er en pedagogisk metode som ivaretar barnet i sin sorgprosess ved at barnet får mulighet til å sette ord på hele sitt følelsesregister, også på lang sikt.

I følge fagplanene for lærerutdanningene er det nedfelt variert, men lite tilbud generelt om teoretisk kunnskap om barn i sorg. I mitt utvalg på fagplaner fra to ulike lærerhøgskoler, er ikke dette funnet generaliserbart. Likevel gir dette funnet en indikator på at det kan være store ulikheter i tilbudet til lærerstudentene om temaet sorg hos barn. I det store og hele er tilbudet til lærerstudentene om barn og sorg for dårlig, på bakgrunn av fagplanene som er gjennomgått. Fagplanene bør av den grunn styrkes, slik at lærerne besitter kunnskap om hvordan sørgende barn bør følges opp, på kort og lang sikt.

11.4.3 Lærernes unike posisjon til å hjelpe

Læreren stiller i en unik posisjon, som danner et betydelig observasjonsgrunnlag. Gjennom observasjon kan læreren fange opp endringer i adferd hos barnet. Læreren har da muligheter til å fange opp signaler som eventuelt tilsier at sorgprosessen går i retning av en komplisert sorgutvikling, slik at en henvisning videre til fagpersoner på sorg og sorgbearbeidelsesmodeller er nødvendig.

Likeledes befinner læreren seg i en unik veiledningsposisjon overfor foreldrene. Læreren bør blant annet veilede om betydningen av barns medvirkning i praktiske gjøremål rundt dødsfallet.

Fire av ti barn opplevde forventet død på grunn av sykdomsperioder, i mitt materiale. I slike tilfeller bør læreren komme tidlig på banen med veiledning til hjemmet, for profesjonelt å ivareta barnets behov i hjemmesituasjonen.

Resultatene i denne studien viser at et tap av slik art som å miste en av sine aller nærmeste, kan skape redsel og utrygghet hos klassekamerater som ikke er direkte berørt av tapet. Med en større lærertetthet vil også behovet hos resten av klassen bli bedre ivaretatt.

Barnet i sorg har behov for tilpasset opplæring, slik at undervisningen blir konstruktiv og positiv for barnet. Det er svært viktig at barnet får undervisning, og at rutinene opprettholdes til tross for det vanskelige barnet er igjennom. Raundalen og Shultz (2006) fremmer begrepet *"Krisepedagogikk."* De uttaler at krisepedagogikkens viktigste mål er å opprettholde den vanlige skolehverdagen for barnet. For å nå dette målet er det svært vesentlig at læreren jobber etter metoder som bidrar til en terapeutisk effekt, samt at opplæringssituasjonen tilrettelegges. Videre oppfordrer Raundalen og Shultz (2006) skolen til å legge vekk vente-og-se-holdingen, og heller inneha *"[...] en våken holdning til kritiske hendelser."* Skolen må være ute etter å finne krisene *"[...] og ta tak i, på en systematisk måte, de individuelle og kollektive krisene. Dette til det beste for barnas læring og emosjonelle utvikling"* (s. 40). Om temaet traumer og skoleprestasjoner, uttaler Dyregrov, A. (2000:183) at de barna som er mest utsatt er barn som nettopp har *"[...] begynt på skolen og skal lære å lese, skrive og regne [...]"*, men også barn som skifter fra barneskole til ungdomsskole, fra ungdomsskole til videregående, og de som skal avslutte sin skolegang. Dyregrov nevner her vansker i forbindelse med skoleprestasjoner, men dette kan relateres til barn i sorg. I denne forbindelse trenger skolene rutiner på å videreformidle vansker av emosjonell art, slik som barnets sorgutvikling, fra det ene skoleløpet til det neste.

11.4.4 Planlegging i skolen

Hvordan skal den enkelte lærer få kunnskaper om temaet sorg hos barn? Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste, PPT, bør gjennom systemrettet arbeid veilede personalgruppen i sin helhet, men også bistå kontaktlærer med å fange opp individuelle behov hos det sørgende barnet. På denne måten vil kunnskaper om barn og sorg bli spredd til flere enn kun kontaktlærer, og man oppnår en kompetanseheving i personalgruppen. Slik kan kunnskapen rettes mot alle lærere som har kontakt med barnet i skoletiden. Planleggingsdager bør brukes aktivt for at personalgruppen skal tilegne seg kunnskaper om barns sorg. Enten ved hjelp av PPT, eller via andre foredragsholdere med kunnskaper om sorgprosesser hos barn. Det viktigste er at temaet barn og sorg blir satt på dagsorden, samt at ledelsen inntar en holdning som tydeliggjør at dette er et viktig tema i skolen. I tillegg bør en oppgradering og gjennomgang av beredskapsplanen skje ved jevne mellomrom for hele personalgruppen. Beredskapsplanen bør forbedres ved å tillegge langsiktige oppfølgingsstrategier i tillegg til kortsiktige strategier som allerede er presentert.

11.5 Videre forskning

Dyregrov (2000) formidler at når det gjelder skoleprestasjoner, er barn med traumer i en risikosone ved overganger fra ett skoleløp til et annet. Her trekker jeg paralleller til å gjelde oppfølgingen barnet får i en sorgbearbeidelsesprosess. Overgangen fra for eksempel barneskole til ungdomsskole vil føre til at forutsigbarheten og tryggheten som var tilstede tidligere, ikke eksisterer lenger. Barnet får andre voksenpersoner å forholde seg til, og nye rutiner og regler som gjelder. Det vil være av stor betydning at vi får kunnskaper om hvordan overganger av slik art har innvirkning på barn med sorg. Hva vet vi om barns sorghåndtering etter overgangen mellom barneskole og ungdomsskole? Hva vet vi om oppfølging barnet får av sine nye lærere? Hva vet vi om hvilke risikofaktorer som kan forventes etter slike overganger?

Det vil være svært interessant å finne ut hvilke erfaringer personer som har opplevd tap av sine aller nærmeste, erfarte i disse overgangene. Case-studier med intervju av voksne personer som har erfart slike overganger, vil kunne formidle ny erfaring og bidra til bedre kunnskap på området.

11.6. Sammendrag og konklusjon

Denne studien har vist at lærere innhenter kunnskaper om temaet barn og sorg på eget initiativ, via bøker, Internett eller eksterne fagpersoner som helsesøster og kreftforeningen. Rammeplanen for lærerutdanning er klar på at lærerstudentene skal ha kunnskaper om barn i ulike kriser, samt tilrettelegging av forebyggende tiltak. Lærerhøgskolene nedfeller i variert grad mål for opplæring om barn og sorg i sine fagplaner. I senere tid har lærerstudentene fått noe undervisning på dette temaet fra lærerhøgskolene, men i liten grad. I disse dager pågår det en debatt som omhandler hvorvidt lærerutdanningen skal økes til fem år på mastergradsnivå (Utdanning, 2006). Utdanningsforbundet ønsker at allmennlærerutdanningen skal styrkes til å få *”et høyt akademisk nivå,”* samtidig som at lærere *”skal utvikle forsknings og utviklingskompetanse”* (Utdanning, 2006:14). Jeg skal ikke her gå inn i denne debatten, men det er likevel interessant å tenke seg at en lærerutdanning på fem år muligens vil gi rom for temaet barn og sorg.

Det fremkommer av resultatene at lærerne/informantene i dette arbeidet føler seg profesjonelle på å møte barn med sorg. Samtidig viser også resultatene at lærerne er profesjonelle den første tiden etter dødsfallet, men viser usikkerhet i håndtering av barn i sorg sett i et lenger tidsperspektiv. Lærerne har brukt sin personlige livserfaring i møte med disse

barna, i tillegg til kunnskaper de har innhentet og tilegnet seg på eget initiativ. Seks av syv informanter har vært i yrket mellom 8 og 40 år.

En beredskapsplan er nødvendig i vanskelige situasjoner, men denne studien viser at en svakhet i disse planene er strategier på langtidsoppfølging. Når man ser sorg i et lengre perspektiv, er det flere eksempler på at det ikke er uvanlig å tro at barnet raskt har kommet over sorgen. Omgivelsenes håndtering av det sørgende barnet er en vesentlig faktor for hvordan barnet kommer seg gjennom sorgprosessen, og skolen representerer en vesentlig del av barnets omgivelser. Skoledagens rutiner og forutsigbarhet er en faktor som skaper trygghet i en ellers så kaotisk tilværelse. Vi trenger kunnskaper om sorgprosessers utvikling for å se endringer i barnets adferd. Vi trenger tid til å observere og legge til rette for at barnet får satt ord på hele sitt følelsesregister, og vårt mål må være å tilstrebe at våre samtaler med barnet gir en terapeutisk effekt. Observasjon av vanlige og mindre vanlige sorgreaksjoner, konsekvenser av en komplisert sorgprosess, hva som fremmer resiliens, autonomi og mestringsfølelse, samt når vi bør henvise videre, er helt nødvendige kunnskaper for at vi skal være profesjonelle i vårt møte med et sørgende barn. Livserfaring er i seg selv ikke nok for at vi som lærere kan anse oss som profesjonelle på dette området. Gjennom samarbeid med PPT i systemrettet arbeid, kan personalet på skolen få kunnskaper på temaet sorg hos barn. Med denne kunnskapen får læreren mulighet til å legge til rette for en skoledag preget av læring, så vel som nær oppfølging av barnets sorgutvikling. Ved hjelp av ny forskning på overganger mellom skoleløpene, for eksempel overganger fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, sett i relasjon til barn med sorg, vil lærerens kunnskapsrepertoar bli ytterligere forbedret, alt til det beste for barnet i sorg.

12. ETTERORD

”Den første tåre”

”Da Adam og Eva ble forvist fra Edens have, så Gud at de angrede deres brøde. Han fikk medlidenhet med dem og sagde blidt: ”Stakkars børn! Jeg har straffet jer for jeres forseelser og har drevet jer ut av Edens have hvor I levede sorgløst og fri fra bekymringer. Nu træder I ind i en verden fuld av sorg og ulykke der trodser enhver beskrivelse. Dog skal I vide at jeg er gavmild, og at min kærlighed til jer vil vare evig. Jeg ved at I vil møde meget modgang, og det vil forbitre jert liv. Derfor forærer jeg jer min dyrebareste skat, denne kostelige perle – tåren. Når I bliver overveldet av sorg, når jeres hjerte er ved at briste, og stor smerte griber jeres sjæl, da vil denne tåre falde fra jeres øjne, og byrden vil straks blive lettere at bære.”

”Ved disse ord blev Adam og Eva lammet av sorg. Tårer vældede frem fra deres øjne, strømmende ned over deres kinder og faldt ned på jorden.

Og det var disse smertens tårer der først fugtede jorden. Adam og Eva efterlod en kostbar arv til deres børn. Og lige siden, når mennesket er i sorg, dets hjerte smerter og dets sind er tungt, flyder der tårer fra dets øjne. Og se! sorgen letter.”

(Davidsen-Nielsen & Leick 2003:37)

Med disse ordene viste Gud Adam og Eva en måte de kunne takle sorgen på.

Dette er også vår oppgave som fagpersoner i skolen. Vi skal være med å lette sorgen for barnet. Vi skal være tilstede, være oppmerksomme på barnas behov, og prøve å møte barnet der det er i sin sorg, samtidig som at barnet får den undervisningen det har krav på. Som vi har sett tidligere i oppgaven, vil en ignorering overfor barnets behov være fryktelig skadelig. Jeg håper dette kan være en ”vekker” i den forstand at lærerskolene tar denne problematikken på alvor, og tilrettelegger kunnskaper på dette området for studentene slik at de ikke føler den hjelpeløsheten jeg selv følte i møte med lille Jonas på 4 år. Dersom jeg hadde hatt kunnskaper om hva jeg kunne forvente av Jonas sorguttrykk, hva som bidrar til en sunn sorgutvikling som fremmer selvtilitt og autonomi, og ikke minst oppdaget eventuelle faresignaler som krever videre henvisning, hadde jeg vært trygg på at Jonas hadde fått den oppfølgingen han hadde krav på. Jeg vet ikke hvordan Jonas har det i dag, femten år etter tapet av mammaen sin. Jeg

må bare håpe at de tiltakene jeg valgte å gjøre, i mangel av kunnskaper på området, har bidratt til at Jonas likevel har et godt liv med sin familie og gode minner om mamma i sitt hjerte.

TABELLOVERSIKT:

Tabell 1. Demografisk område – klassestørrelse, side 59

LITTERATURLISTE

- Aas, A. 2003. Sorggrupper for barn og unge. Et samarbeidsprosjekt mellom PPT og sykehus. Skolepsykologi nr. 5, 3-9.
- Askim, A. 2003. Barn i sorg og krise. Skolepsykologi nr. 5, 11-21.
- Black, D. 1994. Psychological Reactions to Life-Threatening and Terminal Illnesses and Bereavement. I: Rutter M., Taylor E. & Hersov L. (eds.) Child and adolescent psychiatry. Third Edition. Oxford: Blackwell Science.
- Black, D. 2002. Bereavement. I: Rutter M. & Taylor, E. (eds.) Child and adolescent psychiatry. Oxford: Blackwell Publishing.
- Borge, A. I. Helmen. 2003. Resiliens. Risiko og sunn utvikling. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bowlby, J. 1996. At knytte og bryde nære bånd. Tilknytning og tab selvtillid og sorg. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Bowlby, J. 1997. Attachment and Loss. Attachment. Vol. 1. London: Pimlico.
- Bowlby, J. 1998. Attachment and Loss. Separation anger and anxiety. Vol. 2. London: Pimlico.
- Bugge, K. E., Eriksen, H. & Sandvik, O. (red.) 2003. Sorg. Bergen: Fagbokforlaget
- Cullberg, J. 2003. Krise og udvikling. København: Hans Reitzels forlag.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. London: Routledge Falmer.

Daidsen-Nielsen, M. & Leick, N. 2003. Den nødvendige smerte. Om tab, sorg og adskillelsesangst.
København: Hans Reitzels Forlag.

Dyregrov, A. 1989. Sorg hos barn. En håndbok for voksne.
Bergen: Sigma Forlag A.S.

Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1994. Sorg og omsorg i skolen.
Bergen: Magnat Forlag.

Dyregrov, A. 1997. Små barns sorg. Informasjon og veiledning til foreldre.
Oslo: Pedagogisk Forum.

Dyregrov, A. 2000. Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere.
Bergen: Fagbokforlaget.

Dyregrov, A. 2002. Katastrofepsykologi. 2. utgave.
Bergen: Fagbokforlaget.

Dyregrov, K. 2000. Omsorg for etterlatte ved selvmord. Etterlattestudien.
Bergen: Senter for Krisepsykologi.

Ekvik, S. 1991. Skolen i møte med elever som sørger.
Aurskog: Ad Notam Gyldendal A/S

Erikson, E. H. 2000. Barndommen og samfunnet.
Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fagplan for allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Oslo. 2006/2007.
<http://www.hio.no/content/view/full/46410>

Fagplan for førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo. 2006/2007.
<http://www.hio.no/content/view/full/46625>

Fagplan for allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. 2006/2007.
<http://www.adm.hiof.no/~arkiv/studieplaner0607/LU/Allmennlærerutdanning2006.pdf>

Fagplan for førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. 2006/2007.
<http://www.adm.hiof.no/~arkiv/studieplaner0607/LU/BachelorForskolelærer.pdf>

Grimsæth, G. 1991. Men bølgene stilner. Intervju med 6 unge: Om å gjennomleve en krise om ungdomsskoleelev. Hovedoppgave 3. avdeling. Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. Statens Spesiallærerhøgskole.

Haaland, K. R. 2002. Barnet i skilsmis. Et barneperspektiv på familieomforming. Oslo: Universitetsforlaget.

Jerlang, E. (red.) m.fl. 1990. Utviklingspsykologiske teorier – en innføring. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Juul Sørensen, M. & Hove Thomsen, P. 2003. Om børn og unge med depression. I Skyggers Land. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. 2001. Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Larsen, R. J. & Buss, D. M. 2002. Personality Psychology. Domains of knowledge about human nature. New York: Mc Graw Hill.

Lindmark, U. 2006. Skolornas krisberedskap och arbete med krishantering efter naturkatastrofen i Sydostasien. Skolverket. Avdelningen för utbildningsinspektion.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1997. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Miller, A. 1994. Det selvutslettende barn. Med et nyt efterord av forfatteren. København: Munksgaard.

Parkes, C. M. 1990. Risk factors in bereavement: Implications for the prevention and treatment of pathologic grief. Psychiatric Annals, 20, 308-313.

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. 2003. Fastsatt av UFD
Rammeplan for 3-årig førskolelærerutdanning. 2003. Fastsatt av UFD

Begge planene finnes på side:

http://www.odin.dep.no/kd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/regelverk/C_141-140002/dok-bn.html.

Raundalen, M & Schultz J. H. 2006. Krisepedagogikk.
Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. 2002.
<http://www.ssb.no/kommuner>

Utdanning. 2006. Nr. 16 – 15.september 2006.
Oslo: Utdanningsforbundet.

Worden, J. W. 1996. Children and grief. When a parent dies.
New York: The Guilford Press.

Øvrebø, T. 2000. Sorg hos barn og unge. Et informasjonshefte fra Rådet for psykisk helse.
Oslo: Rådet for psykisk helse.

APPENDIKS

Intervjuguide.....I

Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.....III

INTERVJUGUIDE

1. Kan du fortelle litt om hendelsen rundt din opplevelse av at et barn var i sorg etter tap av foreldre/søsken? (Hvordan fikk du vite om hendelsen? Hva tenkte du umiddel
2. Hva følte du rundt din egen faglige tilstrekkelighet i forhold til problematikken? (Kompetent? Mindre kompetent? Usikker?)
3. Har dere en beredskapsplan ved skolen?
4. På hvilken måte har den vært nyttig for ditt møte med barn i sorg?
5. Hva gjorde dere på skolen like etter dødsfallet?
6. Hva viste barnet av sorgreaksjoner i skoletiden? (se punkt 9)
7. Hva tror du barnet konkret forsto av at mor/far/søsken var død?
8. Hva gjorde dere etter en tid da hverdagen tok til?
9. Hvilke reaksjoner eller uttrykk for sorg varte ved hos barnet?
 - a. kroppslige plager: hodepine, muskelsmerter, kvalme, magevondt osv.
 - b. tristhet
 - c. aggresjon
 - d. tilbaketrekning
 - e. redsel
 - f. irritasjon
 - g. depresjon
 - h. isolasjon
10. Hvordan så du barnet i forhold til venner?
 - a. viste barnet aggresjon?
 - b. Ville barnet trekke seg tilbake?
11. Var det endringer i den faglige prestasjonen hos barnet?
12. Var det ting du hadde tenkt å gjøre/gjennomføre, men som du følte var vanskelig å gjennomføre på grunn av rammebetingelser (økonomi, voksenressurser, andre ting?)

13. Hvorfor valgte du å gjøre akkurat den praktiske løsningen?

14. Hvor har du din kunnskap om dette tema (barn i sorg) fra?

- a. lærerutdanning
- b. kolleger
- c. kurs
- d. muligheter for veiledning fra andre fagpersoner utenfor skolen
- e. andre steder (Røde kors, Kreftforeningen)

15. Husker du noe fra din egen lærerutdanning om dere hadde noe om dette temaet?

16. Hva slags kjønn er barnet?

12) Hvor lenge har du vært i yrket?

Bodil Stokke Olaussen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo

Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 24.09.2004

Vår ref: 200401080

SS / RH

Deres dato:

Deres ref:

MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.09.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

11486	<i>I hvilke grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet et nært familiemedlem - foreldre/søsken</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bodil Stokke Olaussen</i>
Student	<i>Trine-Lise Eriksen</i>

Meldingen er behandlet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører behandling av personopplysninger i henhold til personopplysningsloven §§ 1 til 3, og følgelig ikke utløser meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Vedlagt følger vår vurdering. Prosjektet kan settes igang.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Synnøve Serigstad

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Kopi: Trine-Lise Eriksen
Onsaker
1593 SVINNDAL